

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Tantei bem, possôr, tantei?

A Importância do Desenvolvimento da
Consciência Fonológica na Pré-Escola e
no 1º Ciclo

Célia Manuel Sim Sim Dias Jesus

Coimbra

2011

Aos homens da minha vida, os seis magníficos:

Tó, Manuel Adriano, Paulo, Hélder, Tomás e ao promissor Pedro.

Àquela por quem a vida não se permitiu ser disfrutada: à Vera

Agradecimentos

A decisão de mergulhar num trabalho deste tipo é pessoal, é uma demonstração de confiança nas nossas possibilidades, todavia depende da certeza de poder contar com apoios oriundos de diversos lados. Assim impõe-se um sincero e indescritível “ Muito Obrigada”:

Ao meu marido pela paciência e compreensão;

Ao meu filho por nunca ter dito “Não vás” quando eu saía;

Aos meus pais pela motivação e auxílio económico;

Aos professores dos diversos seminários, principalmente ao Doutor Pedro Balas Custódio e à Doutora Isabel Correia, cujo apoio foi decisivo no decorrer deste trabalho;

Aos colegas de Mestrado, nomeadamente à São, Zé e Cristina cuja companhia foi crucial nos momentos mais críticos;

Às direcções do Agrupamento, à Dr^a Helena Monteiro e ao Dr. Fernando Rovira e aos colegas do Agrupamento, particularmente às educadoras Manuela e Paula e às professoras Rosa e Albina. Sem a colaboração e consentimento deles não seria possível realizar o trabalho de campo necessário para este projecto.

A todos, os meus agradecimentos.

Resumo

O desenvolvimento da consciência fonológica, nomeadamente das unidades suprasegmentais, da consciência silábica e intrassilábica, de modo contínuo e intencional a partir de actividades diversificadas, permite à criança a aquisição de competências que lhe serão úteis aquando da entrada para o 1º ciclo e, durante este, facilitar-lhe-ão a aquisição do processo de aquisição da lecto-escrita.

Aferir das competências a nível de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças em idade pré-escolar e no início do ensino formal da leitura e escrita parece ser uma tarefa de primordial importância para os docentes, uma vez que pode fornecer indicadores da maior ou menor facilidade na aprendizagem da lecto-escrita.

Palavras-chave: consciência fonológica, unidades suprasegmentais, consciência silábica e intrassilábica.

Abstract

The development of phonological awareness, particular of supra-segmental units and syllabic and intrasyllabic perception, continuously and intentionally through diversified activities, allows the infant to acquire skills that will be useful when starting elementary school and improve the process of reading and writing throughout.

Measuring the development of phonological awareness skills on preschool children and at the beginning of formal reading and writing instruction appears to be a primordial task for teachers, since it can provide pointers on the higher or lesser ability to learn reading and writing.

Key Words: phonological awareness, suprasegmental units, syllabic and intrasyllabic perception

Tantei bem, possô, tantei?

Índice

I- Introdução	1
II- Desenvolvimento	9
PARTE I – Ao falarmos de Consciência Fonológica	9
1- Caracterização e funcionalidade	9
PARTE II – Antes da leitura/escrita	21
1- População, amostragem e materiais de avaliação	21
2- Registos de observação	29
3- Reflexão e sugestão de actividades	34
PARTE III – Na aprendizagem formal da leitura e escrita	39
1- População, amostragem e materiais de avaliação	39
2- Registos de observação	44
3- Reflexão e sugestão de actividades	57
III- Conclusão	61
IV- Bibliografia	65
V- Anexos	69

Introdução

Ler e escrever são competências incontornáveis no nosso dia-a-dia. Desenvolver estas competências nas crianças em idade escolar é o papel do professor/educador. Esta tarefa reveste-se, cada vez mais, de complexidades várias. Algumas delas ultrapassam a esfera de acção do docente e, embora possam interferir imenso no processo de ensino/aprendizagem, a sua resolução não está ao alcance do profissional de educação. Outras, porém, poderão ser minimizadas e até superadas com alterações de estratégias e atitudes, umas mais profundas que outras.

As investigações das duas últimas décadas demonstram que, relativamente à iniciação formal da leitura e escrita, o (in) sucesso da criança está em estreita ligação com três factores específicos: (i) o desenvolvimento da linguagem oral da criança a nível lexical e sintáctico; (ii) a capacidade que a criança possui para reflectir sobre a sua língua e o conhecimento implícito que dela tem, ou seja o nível de consciência fonológica, lexical e sintáctica da criança; e (iii) o contacto anterior com materiais de leitura (Sim Sim, 2006a). No que a Portugal diz respeito, estudos internacionais como o *Reading Literacy* e os resultados obtidos pelos alunos de 4º ano nas provas de aferição demonstram um baixo desempenho de leitura das crianças portuguesas (Sim Sim, 2006a). Segundo a imprensa nacional e o relatório nacional de 2010 emanado pelo gabinete de Avaliação Nacional, em 2009/2010 os resultados das provas de aferição foram de 11,3% nível A, 32,8% nível B, 47,5% nível C, 8% nível D e 0,4% no nível E. Estes resultados, embora positivos, levantam algumas questões sobre que competências linguísticas se desenvolvem na escola e como se desenvolvem. A fim de se perceber melhor aquilo que realmente se pretende desenvolver, a nível de competências linguísticas, no 1º Ciclo do Ensino Básico, passemos em revista os documentos de referência existentes neste âmbito.

Se consultarmos o Programa para o 1º Ciclo do Ensino Básico de 1990, na área de Língua Portuguesa, podemos observar que ele estabelece como objectivo específico “ Para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita..., musical e motora.”. Atentando nos Princípios Orientadores para a área de Língua Portuguesa, leremos:

Tantei bem, possô, tantei?

Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar (pg 97).

Para dar resposta à intenção de tornar a língua materna num instrumento compreendido e de uso diário em situações diversas, o programa organiza-se nos domínios: comunicação oral, comunicação escrita e funcionamento da língua – análise e reflexão. É feita a recomendação que, estes domínios, embora apareçam separados, devem ser operacionalizados como um todo tendo em vista o sucesso do aluno. No início de cada domínio aparece uma nota introdutória contextualizando-o e procurando dar uma ideia generalizada do que com os objectivos específicos, à posteriori referidos, se pretende, bem como fazendo uma pequena ligação às aprendizagens que as crianças trazem no âmbito do domínio em questão. Assim podemos encontrar, no domínio Comunicação Oral, o seguinte:

As crianças que, com 5-6 anos, entram para a escola fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm, tendo alargado consideravelmente competências que lhes permitem comunicar com os outros (pg 99).

Faz, seguidamente, alguns alertas para a necessidade da criação de condições materiais e humanas facilitadoras do desenvolvimento de competências linguísticas. No entanto, se atentarmos nos objectivos específicos para este domínio, constatamos que nenhum deles refere especificamente a reflexão linguística. O verbo *Reflectir* nunca aparece iniciando um objectivo neste domínio ou em qualquer outro incluindo aquele que se intitula Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão. Ora, aprender a ler e escrever não é um processo natural como o de aprender a falar, ele pressupõe uma reflexão sobre a oralidade e um treino da capacidade de segmentação da cadeia fónica. Aprender a ler e escrever em função de um código alfabético, como é o caso da Língua Portuguesa, pressupõe o conhecimento de que a língua falada é formada por unidades mínimas - os sons da fala – e que esses sons são representados na escrita pelos caracteres enunciados no alfabeto. Mais ainda, é preciso ter consciência que a relação entre os sons da fala e os caracteres gráficos que os representam na

Tantei bem, possôr, tantei?

escrita não é unívoca (Freitas, 2007). Esta é uma tarefa complexa, talvez a mais complexa da aprendizagem da leitura/escrita exigindo capacidade de reflexão sobre o oral, e é, ou deve ser, iniciada antes da aprendizagem formal da leitura e escrita, porém o programa actual é omissivo em relação a ela.

É sabido que o documento aqui referido já foi objecto de diversas reflexões por parte das entidades responsáveis na sua elaboração e que delas surgiram algumas alterações, nomeadamente o *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* que define as competências gerais e específicas para aquele nível de ensino. Este documento, datado de 2001 estabelece como uma das competências gerais a atingir no ensino básico:

Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio (pg 19).

e dá como sugestão de acção a desenvolver pelo professor, entre outras:

Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos (pg 19).

Aqui já se vislumbra o convite à reflexão sobre a língua, sobre a sua especificidade oral e a relação entre oralidade e escrita. No entanto, mais adiante, nas competências essenciais de língua portuguesa para o 1º ciclo não se encontra qualquer incitação à reflexão acerca da oralidade, do que se ouve e diz ou sobre a relação entre linguagem oral e escrita. Posteriormente à publicação do referido documento, talvez por sobre ele e a operacionalização das competências a desenvolver nele enunciadas relativamente à área de Língua Portuguesa terem surgido dúvidas entre a classe docente ou porque os objectivos pretendidos com a sua prática tardarem a ser alcançados, surgiu, em 2006, o Programa Nacional de Ensino do Português destinado a aprofundar a formação de professores do 1º ciclo no ensino do português. Este programa visava melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo de Ensino Básico, através da modificação das práticas docentes do Ensino da Língua; pretendia criar nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico uma dinâmica interna de formação continuada no âmbito do Ensino da Língua, ancorada em instituições de Ensino Superior; tinha como intenção disponibilizar a nível nacional materiais didácticos, de formação e de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1º ciclo do Ensino Básico. Para a concretização destes objectivos

Tantei bem, possô, tantei?

contou com a colaboração das Escolas Superiores de Educação na formação professores do 1º ciclo – Formadores Residentes - para serem divulgadores nos variados agrupamentos do *refrescamento teórico* a que o programa convidava. Coube-me a missão de desenvolver a formação do PNEP no Agrupamento de Escolas de Mira durante dois anos. Verifiquei, nesse período, grande adesão e interesse dos colegas na formação e em todos os seus conteúdos, todavia foi unânime o particular interesse no âmbito de desenvolvimento da consciência fonológica. À excepção de três docentes, incluindo-me, nenhum dos demais tinha ouvido falar em tal. Foi uma iniciação para a maioria e, constatou-se no final que apesar de se desenvolverem nas salas de aulas actividades que, de alguma maneira tocavam o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, elas não eram propostas de modo sistemático, contínuo e intencional como deveriam. Para os docentes envolvidos na formação foi difícil compreender a necessidade de trabalhar determinados aspectos da oralidade e das suas relações com a escrita antes de iniciar formalmente aprendizagem da leitura e escrita.¹

É neste contexto que surgem Os Programas de Português do Ensino Básico de 2008 que me parecem ir ao encontro daquilo que alguns estudos propalam, nomeadamente os compilados em *Ler e Ensinar a Ler* sob a coordenação de Inês Sim Sim 2006, ou em *Aprender a Ler* da autoria de Fernanda Leopoldina Viana e Maria Margarida Teixeira 2002 ou, ainda, nas brochuras divulgadas e trabalhadas no Programa Nacional de Ensino do Português desenvolvido em variados agrupamentos do nosso país. Estes programas foram desenvolvidos a partir do contexto anteriormente explanado e pretendendo dar resposta a um conjunto de expectativas:

- O ensino do Português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e da comunicação, estreitamente associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede.”

¹ Dicionário Terminológico TLEBS, 2008, que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do conhecimento explícito da língua.

Tantei bem, possôr, tantei?

- Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade de muitos jovens terem acesso a tais textos; por muitas dificuldades que se levantem á integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente.

- Do mesmo modo, não foram poucos os testemunhos que sublinharam a necessidade de se acentuar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento e da sua gramaticalidade, sem que isso se traduza necessariamente numa artificial e rígida visão prescritiva da nossa relação com o idioma. (Programa Nacional do Ensino do Português, 2008, pg 4 e 5)

Este documento orientador realça, pela primeira vez, a necessidade da tomada de consciência pelas crianças das relações entre oralidade e escrita e da importância do trabalho ao nível da consciência fonológica, referindo, ao caracterizar o 1º ciclo, que este é o momento privilegiado para tomar consciência das relações entre língua falada e escrita permitindo às crianças desenvolver algumas concepções relativas aos aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, nomeadamente direcionalidade, diferença entre escrever e desenhar, etc. Refere ainda a importância do trabalho ao nível da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração como condição básica para a aprendizagem da leitura e da escrita. É igualmente salientado que só posteriormente a este trabalho, à interiorização das principais relações entre o sistema fonológico e ortográfico, fará sentido um segundo momento de aprendizagem, o da aprendizagem sobre novas convenções, sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação, o alargamento lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada (Programa Nacional do Ensino do Português, 2008). Em concordância com o referido, este programa apresenta um bloco dentro da Compreensão Oral, intitulado “Escutar para Aprender e Construir Conhecimento(s)” e outro na Expressão Oral denominado “Falar para Aprender (Aprender a Falar; Construir e Expressar Conhecimento)” que acompanham todos

Tantei bem, possô, tantei?

os anos de escolaridade e cujos descritores de desempenho² a atingir implicam um trabalho claro e sistemático a nível da consciência fonológica. Esteve, este documento, para ser posto em prática no ano lectivo presente, porém à última da hora foi suspensa a sua implementação. Não conhecendo exactamente as razões da sua suspensão posso perceber, através da minha prática nestes últimos anos como Formadora Residente do PNEP, que a pouca formação do pessoal docente na área da consciência fonológica tenha sido considerada como um entrave à aplicação destes novos programas na sua plenitude. Realmente não basta lançar documentos bem-intencionados, há que fazer anteceder a sua implementação de uma formação eficaz do pessoal docente.

Analizados os documentos de referência para o 1º ciclo do ensino básico, tendo conhecimento de diversos estudos que apontam a consciência fonológica como uma área de desenvolvimento imprescindível para uma eficaz aprendizagem da leitura e escrita resolvi elaborar um trabalho que, aliando teoria e prática demonstrasse a importância da implementação de actividades de consciência fonológica de modo sistemático e intencional no ensino pré-escolar e no 1º ciclo.

A consciência fonológica define-se como a capacidade de, explicitamente, o falante conseguir identificar e manipular as unidades do oral e subdivide-se em:

- Consciência silábica que consiste na capacidade de isolar as sílabas nas palavras;

- Consciência intrassilábica que consiste na capacidade de isolar unidades dentro das sílabas;

- Consciência fonémica que consiste na capacidade de isolar os sons da fala (Freitas, 2007).

Este estudo centra-se na consciência silábica e intrassilábica. O trabalho de campo consta de um levantamento das lacunas a nível silábico e intrassilábico existentes na produção oral de crianças em idade pré-escolar (5 e 6 anos) e das suas possíveis repercussões na iniciação formal da leitura e escrita. Mais especificamente pretende-se, no decorrer desta investigação, perceber se as

² Entenda-se por descritores de desempenho um enunciado sintético, preciso e objectivo que indica o que se espera que o aluno será capaz de fazer (Programas de Português do Ensino Básico, 2008, pg 17)

crianças omitem, substituem e/ou trocam sílabas na produção oral de palavras e se essas falhas são, mais tarde, reproduzidas na escrita.

Após a escolha da turma a observar, foi feito um levantamento dos conhecimentos que a professora/educadora detém sobre consciência fonológica, de como os adquiriu e, caso os possua, como e em que situações os aplica. Foi também realizada uma consulta às Orientações Curriculares para o Pré-Escolar de 1997 em busca de referências a actividades relacionadas com a área de estudo em questão. Este documento de referência menciona no item Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, especificamente no âmbito da exploração de carácter lúdico da linguagem, o seguinte:

Esta aprendizagem baseia-se na exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. Também a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua (pg 67).

Aqui salienta-se a necessidade de, no pré-escolar, as crianças trabalharem a língua de forma lúdica porém intencional, sistemática e progressiva. A partir de rimas, lengalengas, trava-línguas e canções, a criança pode ser conduzida na reflexão sobre a linguagem oral começando por treinar a discriminação auditiva, depois a consciência silábica, a identificação e produção de rimas, a consolidação articulatória e a consciência intrassilábica. Isto porque o treino da consciência fonológica deve ser gradual e precoce. Gradual porque deve iniciar-se pelo treino de unidades suprasegmentais³, depois as palavras, as sílabas, as unidades intrassilábicas e, finalmente e já no 1º ciclo, os fonemas, tal como foi defendido pela Doutora Isabel Correia durante os seminários inerentes ao Mestrado no Ensino da Língua Portuguesa.

³ Entenda-se por unidades suprasegmentais os contornos entoacionais, o acento da palavra, a estruturação prosódica dos enunciados.

Tantei bem, possô, tantei?

Precoce porque a partir dos 3 anos de idade o processo de desenvolvimento da discriminação está terminado e começam a surgir indicadores da capacidade de manipulação dos sons da língua. Aparecem os jogos de rimas, as palavras conscientemente inventadas e as actividades de reconstrução e segmentação silábica (Sim Sim, 1998).

Numa primeira fase do trabalho de campo, fez-se uma observação da produção oral das crianças no Jardim de Infância. Esta observação foi faseada. Começou-se pela observação da produção oral espontânea da criança e, à posteriori, foram propostas algumas actividades e registados os desempenhos das crianças nas mesmas. Esta primeira fase desenvolveu-se entre Março e Julho de 2010. A segunda fase do trabalho de campo teve lugar entre Setembro e Novembro de 2010 e constou da observação da produção oral e escrita das mesmas crianças já a frequentarem o 1º ano de escolaridade. Pretendeu-se observar, através de propostas de actividades de desenvolvimento da consciência silábica e intrassilábica adequadas ao nível das crianças em questão, se as lacunas identificadas no Jardim de Infância persistiam ou se esbateram. No caso de persistirem tentou-se perceber se estavam presentes só na oralidade ou se abrangiam também a escrita, quais as que desapareceram e quais as que se estenderam à escrita.

Em termos de organização do trabalho, ele é composto pela presente introdução que pretende contextualizar a problemática a trabalhar, seguida de uma parte teórica onde se pretende aclarar conceitos, confrontar opiniões e expor estudos já efectuados sobre o tema que preside à elaboração deste trabalho e de uma parte prática onde se apresenta e caracteriza a população alvo, se explicitam os materiais construídos e aplicados e se expõem as observações efectuadas bem como as reflexões delas derivadas.

Desenvolvimento

Consciência Fonológica: caracterização e funcionalidade

Se um português for de férias para a China, ao chegar lá e ouvir os chineses a falar, não será capaz de identificar as palavras produzidas no continuum sonoro escutado. Dar-se-á conta de um conjunto de sons que não conseguirá fraccionar e do qual não retirará significado. Isto acontece porque não existe compreensão dado que esta envolve a recepção e interpretação de uma cadeia de sons de acordo com um determinado sistema linguístico e se emissor e receptor não dominarem o mesmo sistema, a compreensão não se fará e a interação verbal não será possível (Sim Sim, 1998). Todavia ao escutarmos uma língua por nós conhecida conseguimos, não só retirar significado do que escutamos como também perceber as unidades menores que compõem o discurso. Esta capacidade de ouvir, compreender, fraccionar e produzir um continuum sonoro com significado, denomina-se desenvolvimento linguístico e desenvolve-se desde o nascimento atingindo o seu auge por volta dos 5-6 anos. A entrar na escola a grande maioria das crianças já atingiu a maturidade articulatória e compreende enunciados proferidos na sua língua materna (Sim Sim, 1998).

A aquisição fonológica (nas vertentes de discriminação e de produção) é muito rápida, quando comparada com outros domínios da linguagem. Com efeito, por volta dos cinco/seis anos a criança já atingiu a maturidade articulatória e, anteriormente, pelos três/quatro anos é capaz de discriminar os sons que pertencem ou não à respectiva língua materna (Sim Sim, 1998, pg 78).

Desde o nascimento que a criança é portadora dos mecanismos periféricos essenciais à percepção e à produção da fala – o aparelho auditivo e o fonador. Através do aparelho auditivo, a criança começa por perceber os sons envolventes, nomeadamente os da fala e este é o primeiro passo na compreensão da linguagem oral. Através da audição a criança tem acesso a sequências de sons que vão ganhando significado e o acesso ao significado implica a discriminação de sons (Sim Sim, 1998). O quadro I sintetiza a evolução do processo de discriminação auditiva.

Tantei bem, possô, tantei?

Quadro I – Marcos no desenvolvimento da discriminação auditiva (Sim Sim, 1998)

<ul style="list-style-type: none">• Nascimento <p>Reacção a variações acústicas relacionadas com a voz humana; reflexo de orientação e localização da fonte sonora; preferência pela voz materna.</p>
<ul style="list-style-type: none">• 1-2 semanas <p>Distinção entre voz e outros sons.</p>
<ul style="list-style-type: none">• 1-2 meses <p>Discriminação na base do fonema.</p>
<ul style="list-style-type: none">• 2-4 meses <p>Discriminação entre vozes que expressam ternura ou zanga.</p>
<ul style="list-style-type: none">• 5-6 meses <p>Identificação de padrões de entoação e ritmo.</p>
<ul style="list-style-type: none">• 9-13 meses <p>Compreensão de sequências fonológicas em contexto.</p>
<ul style="list-style-type: none">• 10-22 meses <p>Associação de sílabas sem significado a objectos.</p>
<ul style="list-style-type: none">• 36 meses <p>Discriminação de nível adulto para os sons da língua materna.</p>
<ul style="list-style-type: none">• 4-5 anos

A articulação é o processo motor responsável pela modificação da corrente de ar oriunda dos pulmões e que dá origem aos sons da fala. O sistema nervoso central comanda o planeamento e controlo da articulação e o aparelho fonador é responsável pela materialização da articulação modificando, de forma activa ou passiva, o fluxo de ar e

Tantei bem, possôr, tantei?

produzindo, deste modo, sons variados. Na articulação dos sons da fala há que ter em conta o mecanismo da passagem do ar, a acção das cordas vocais e a sua vibração, a posição dos órgãos articuladores (língua, lábios e palato) e as cavidades de ressonância (bocal e nasal). O desenvolvimento da produção dos sons da fala é dependente do desenrolar da maturação biológica, porém pode ser genericamente descrito de acordo com o Quadro II (Sim Sim, 1998).

Quadro II – Marcos no desenvolvimento da produção fonológica (Sim Sim, 1998)

<ul style="list-style-type: none">• Nascimento
Choro e sons vegetativos.
<ul style="list-style-type: none">• 2 meses
Palreio e riso.
<ul style="list-style-type: none">• 3-9 meses
Palreio e lalação.
<ul style="list-style-type: none">• 9- 14 meses
Lalação, gíria entoacional e primeiras palavras.
<ul style="list-style-type: none">• 4-7 anos
Domínio articulatório de todos os sons da língua materna.

Paralelamente ao desenvolvimento a nível de discriminação e de produção dos sons da fala, a criança vai apercebendo-se de outras características da sua língua materna que lhe permitem extrair o significado do continuum sonoro. Desde muito cedo que a criança é sensível à entoação, melodia, altura, ritmo e tom, ou seja aos padrões prosódicos da sua língua materna. Esta sensibilidade é fundamental para a correcta descodificação e para uma perceptível emissão de mensagens. O quadro III demonstra os indicadores de evolução do desenvolvimento prosódico precoce e analisando-o podemos constatar uma das regras mais unânimes sobre o desenvolvimento linguístico, a de que o *reconhecimento precede sempre a produção* (Sim Sim; 1998).

Tantei bem, possô, tantei?

Quadro III – Indicadores de evolução do desenvolvimento prosódico precoce (Sim Sim, 1998)

discriminação	produção
<ul style="list-style-type: none">• 2-4 meses Discriminação entre vozes que expressam ternura ou zanga.• 5-6 meses Identificação de padrões de entoação e ritmo.• 9-13 meses Recurso a pistas entoacionais na compreensão do discurso.	<ul style="list-style-type: none">• 0-6 meses Choro e palreio com padrões entoacionais diversificados.• 6-9 meses Variações no volume, na entoação e no ritmo da lalação, expressando prazer e desprazer; gíria entoacional.• 9-12 meses Imitação de variações tonais e de ritmos; produção de palavras com entoação.• Após os 18 meses Aproximação, cada vez maior, às características prosódicas da produção adulta.

A análise até aqui efectuada sobre o desenvolvimento linguístico da criança demonstra que ela é dotada dos mecanismos necessários à discriminação e produção dos sons da fala desde o nascimento e que ainda durante o 1º ano de vida desenvolve sensibilidade aos aspectos prosódicos da sua língua materna usando-os para codificar mensagens. Todas estas competências são adquiridas naturalmente e a criança tem delas um conhecimento implícito⁴ que lhe permite a sua utilização em situações diversas do dia-a-dia.

Gombert (1990) denomina os comportamentos de discriminação precoce dos sons que ocorrem de forma automática e não consciente durante a produção e compreensão da linguagem de comportamentos epifonológicos e diferencia-os dos comportamentos metafonológicos que implicam uma análise explícita das palavras nos seus componentes fonológicos (Martins, 2000).

⁴ Entenda-se conhecimento implícito como a capacidade de, intuitivamente, conhecer o essencial da estrutura gramatical da Língua Materna, permitindo o seu uso oral em contextos informais (Duarte, 2008)

Gombert (1990) estabelece uma diferenciação clara entre consciência fonológica e comportamentos epifonológicos. A primeira designação remete para a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma voluntária e controlada; a segunda refere-se a comportamentos que revelam a discriminação precoce de sons, evidenciada desde muito cedo na produção linguística das crianças, mas que ocorrem de forma intuitiva, não consciente, e, por isso, não controlada (Viana, 2002, pg 73).

A exemplo deste, outros autores dão a sua definição de consciência fonológica, sendo unânimes em considerar que este é um conceito definido pela capacidade de reconhecimento consciente das unidades da fala bem como a sua análise e manipulação segundo critérios de supressão, combinação, mobilidade e substituição.

Entendemos aqui por consciência fonológica o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Em contraste com as actividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado. (Sim Sim, 1998, pg 225).

O conceito de consciência fonológica pode ser definido, genericamente, como a capacidade para conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991 in Silva, 2003, pg 105).

Segundo diversos autores, entre os quais Gombert (1990), Tunmer et al. (1991) e Wagner e Torgesen (1987), a consciência fonológica remete para a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas assim como de as manipular de uma forma deliberada (Martins, 2000, pg 78).

Tantei bem, possô, tantei?

Ao falarmos de consciência fonológica, referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral (Freitas, 2007, pg 11).

A aquisição da linguagem é, portanto, um processo natural, é um «processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino» (Sim Sim, 1998). Já a aprendizagem da leitura e escrita requer um ensino formal, uma reflexão sobre a oralidade e um treino da capacidade de segmentação do continuum sonoro. Aprender a ler e escrever português, visto que a língua portuguesa é alfabética, consiste no desenvolvimento da capacidade de transferir unidades do oral para a escrita através da compreensão da relação biunívoca existente entre oralidade e escrita na nossa língua (Sim Sim, 2009). Esta capacidade cognitiva só é desenvolvida através de um treino intencional, sistemático e consistente que se deverá desenvolver desde a Pré-escola e abranger todo o ensino básico, especialmente o 1º ciclo, tal como mencionado nos seminários do Mestrado do Ensino da Língua Portuguesa.

O treino da consciência fonológica desde o pré-escolar é defendido por profissionais das diferentes áreas da investigação em psicolinguística, ensino, pedagogia, terapia da fala e reabilitação porque se tem verificado que o sucesso das crianças na leitura e escrita está relacionado com os seus desempenhos na oralidade, ou seja, uma criança com um baixo desempenho na produção e percepção de enunciados orais, normalmente apresenta maiores dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita (Freitas, 2007). Assim sendo importa promover o desenvolvimento de actividades de consciência fonológica nos vários níveis de ensino de forma gradual e progressiva pois esta competência abrange vários níveis indo desde a sensibilização até à manipulação voluntária (Viana, 2002).

De acordo com alguns autores (Silva, 2003; Freitas, 2007; Viana, 2002), a consciência fonológica divide-se em três tipos:

- consciência silábica que consiste em isolar sílabas nas palavras. A criança demonstra esta capacidade quando consegue perante a palavra (livro) isolar (li . vro);

- consciência intrassilábica que consiste na capacidade de isolar unidades dentro da sílaba. A criança revela esta capacidade quando, consegue isolar (l . i – vr . o)

Tantei bem, possôr, tantei?

- consciência fonémica ou segmental que consiste em sons da fala. A criança revela esta capacidade ao segmentar deste modo a cadeia de sons (l . i . v . r . o).

Todavia encontramos crianças que, à entrada no 1º ciclo, não demonstram ainda consciência da fronteira de palavra. Este facto é notório quando, na oralidade a criança produz um enunciado do género:

- Fui passar férias aos Açores com os meus pais. (pronunciando [auzesor]).

Este tipo de comportamento oral, caso não exista um trabalho em contexto lectivo sobre a unidade *palavra* pode resultar em futuros erros escritos visíveis em crianças de diversos níveis de ensino (Freitas, 2007). A consciência de fronteira de palavra deverá, então, ser devidamente avaliada e trabalhada antes da consciência silábica e ainda no Jardim de Infância a fim de que a criança perceba que quando falamos depressa as palavras soam de forma diferente de quando falamos devagar. No encalço dos mesmos objectivos poder-se-á produzir um determinado enunciado oral sem suporte escrito e depois apresentá-lo com suporte escrito, conduzindo as crianças à observação de ambos de modo a que percebam as diferenças existentes e também as diferentes formas de evidenciar as fronteiras de palavras nos diferentes enunciados (oralmente através de pausas e na escrita por um espaço em branco).

Outra situação que, a meu ver, deve ser objecto de atenção durante a educação pré-escolar é a discriminação auditiva. Através de músicas, audição de sons da natureza, rimas, poesia, lengalengas, as crianças deverão ser conduzidas de modo a que desenvolvam a capacidade de ouvir, identificar e discriminar no continuum sonoro os diversos sons que o compõem, bem como a de desenvolver a consciência de que os sons da fala constituem uma realidade do seu dia-a-dia, estando presentes em todas as suas actividades e que são possíveis de caracterização tal como os objectos da sala ou os amigos da turma (Freitas, 2007).

No Pré-Escolar e no 1º ciclo podem desenvolver-se alguns jogos que permitam à criança compreender que os sons que produzimos ao falar não são todos iguais. Estes jogos revelam-se importantes na medida em que dotam as crianças de capacidades que, na iniciação à leitura e escrita, lhes permitirão atentar nas palavras de modo a diferenciarem os sons nelas ouvidos e a mais facilmente estabelecerem a correspondência fonema/grafema. Os exemplos seguintes, retirados de Freitas, 2007, são um ponto de partida para que o

Tantei bem, possô, tantei?

professor/educador desenvolva actividades de discriminação auditiva, mais especificamente de caracterização dos sons da fala, com as suas crianças:

Quadro IV- Exploração dos sons da fala (Freitas, 2007)

Vozeado/não vozeado	Colocar as pontas dos dedos sobre a zona da laringe. Pedir aos alunos para produzirem um [s] e um [z]. Devem verificar que se sente a vibração no segundo caso mas não no primeiro (percepção tátil da vibração). Este exercício facilita a estabilização da consciência dos contrastes entre os sons nos pares [f]/[v], [s]/[z], [ʃ]/[ʒ], [p]/[b], [t]/[d] e [k]/[g].
Nasal/oral	Usar um espelho junto da saída de ar pelo nariz. Se o espelho ficar baço, o som produzido é nasal (vestígio da saída do ar pela cavidade nasal); se não, o som produzido é oral.
Vogal/consoante	Pedir aos alunos para prolongarem a produção de um [a]. Pedir o mesmo exercício com [p] ou com [f]. Referir a dimensão da abertura da cavidade oral, que permite o contraste entre [a] e [p,f].
Alto/médio/baixo	Diante do espelho, dizer aos alunos para produzirem as sequências de vogais [a, e, i] [ɛ, e, i] e [ɔ, o, u]. Os alunos deverão verificar que o maxilar inferior sobe progressivamente em cada sequência (acompanhando a subida do dorso da língua)
Oclusiva/fricativa	Pedir aos alunos que produzam um [p] e um [s]. Mostrar que, no primeiro caso, há uma contenção do ar na boca, seguida de uma explosão, e que, no segundo caso, há uma saída progressiva do ar, como se o vento soprasse numa janela entreaberta.
Arredondado/não arredondado	Pedir aos alunos para produzirem [ɔ] e [a] em sequência, mostrando que a diferença entre ambas as vogais reside apenas no arredondamento dos lábios.

É evidente que as actividades acima transcritas deverão ser efectuadas sem recurso a metalinguagem e adaptadas à idade das crianças envolvidas. Poder-se-á ter na sala um cartaz no qual se vá registando as características dos sons observados, tal como se registam as características dos animais e das plantas quando estes são objecto de observação.

Concluindo, toda a criança beneficia de um treino gradual e progressivo das suas capacidades metalinguísticas que se deverá processar deste modo:

Tantei bem, possôr, tantei?

Pré-Escolar	1º Ciclo
Discriminação auditiva	Discriminação auditiva
Consciência de fronteira de palavra	Consciência de fronteira de palavra
Consciência silábica	Consciência silábica
Identificação e produção de rimas e aliteraões	Identificação e produção de rimas e aliteraões
Consolidação articulatória	Consolidação articulatória
Consciência intrassilábica	Consciência intrassilábica
	Consciência fonémica

Assim, o treino da consciência fonológica apresenta-se gradual, trabalhando as unidades suprasegmentais, a palavra, a sílaba, a intrassílaba e o fonema.

Tendo já sido explicitado o que convém ser tratado a nível de unidades supra-segmentais e palavra com as crianças, convém explanar também o que se pretende trabalhar quando falamos de consciência silábica, intrassilábica e fonémica.

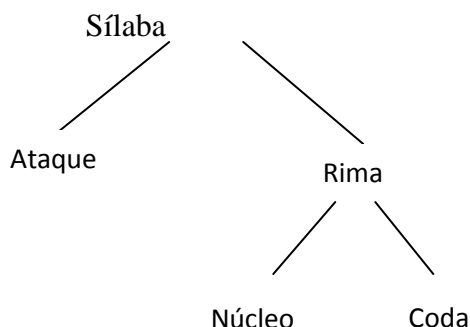
Se a consciência fonológica é a capacidade de identificar, segmentar e manipular sons significativos da língua, nomeadamente a sílaba e o fonema, a sílaba aparece como sendo a unidade principal da consciência fonológica. A sílaba pode ser composta por consoantes e vogais ou só por uma vogal. A presença de uma vogal indica a presença de uma sílaba e os restantes elementos (consoantes e semivogais) organizam-se em torno da vogal de acordo com princípios universais (Freitas, 2007). O modo como se organizam os diversos segmentos dentro de uma sílaba permite-nos reconhecer uma sequência segmental como possível ou não dentro de um dado sistema linguístico (Freitas e Santos, 2001). É este facto que nos permite reconhecer à primeira vista se uma palavra pode ou não fazer parte da nossa língua.

A sílaba divide-se em Ataque e Rima. O Ataque é o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal e pode aparecer no

Tantei bem, possô, tantei?

início ou no meio da palavra. Podem existir três tipos de Ataque: simples, vazio e ramificado. O Ataque simples é constituído por uma qualquer consoante, o Ataque vazio não é preenchido e o Ataque ramificado é constituído por duas consoantes. Na nossa língua só são naturais quatro combinações possíveis de consoantes para formar Ataque ramificados: oclusiva + vibrante; oclusiva + lateral, fricativa + vibrante e fricativa + lateral. A Rima é o constituinte silábico que define a identidade da sílaba. Pode ser ramificada e, nesse caso, é constituída pelo Núcleo (que define a identidade da sílaba) e que pode ser ramificado (composto por um ditongo) ou não ramificado (composto por uma vogal) e pela Coda que surge à direita do Núcleo e que no português só existe não ramificada, só permitindo a ocorrência de quatro consoantes: [ʒ, ʃ, ʎ, r]. A Rima pode, ainda, ser não ramificada, somente composta pelo Núcleo. ((Freitas, 2007 e Freitas e Santos, 2001)

O diagrama em árvore que se segue representa a estrutura interna da sílaba:



As crianças, durante o seu percurso escolar, deverão ter contacto com todo o tipo de sílabas, desde as mais simples às mais complexas. Se, intuitivamente, a criança consegue manipular correctamente sílabas simples, o mesmo não acontece com as complexas. As crianças começam por produzir estruturas silábicas não ramificadas e tendem a transformar as ramificadas em não

Tantei bem, possôr, tantei?

ramificadas (Duarte, 2000). O Quadro IV mostra a ordem de aquisição e estabilização dos constituintes silábicos na aquisição das línguas:

Quadro IV – Ordem de estabilização dos constituintes silábicos (Duarte, 2000)

I Ataque simples	<pato>	[¹ pa]
	< <u>cr</u> eme>	[¹ kɛ]
Ataque vazio	<_ água>	[¹ a]
Rima não ramificada	<ba <u>ld</u> e>	[¹ baɖi]
	<fe <u>st</u> a>	[¹ fɛtə]
Núcleo não ramificado	<pa <u>t</u> o>	[¹ pa]
	<pa <u>i</u> >	[¹ pa]
II Rima ramificada	<fe <u>st</u> a>	[¹ fɛʃtə]
	<ba <u>ld</u> e>	[¹ baɭɖi]
III Núcleo ramificado	<pa <u>i</u> >	[¹ paj]
IV Ataque complexo	< <u>cr</u> eme>	[¹ kɾɛmi]

O ataque ramificado é o constituinte de aquisição mais tardia e é normal ouvir crianças a pronunciarem palavras com este tipo de constituinte acrescentando uma vogal epentética no meio das consoantes ou, em outros casos, fazendo o apagamento da segunda consoante do grupo (Freitas e Santos, 2001). Também é frequente aparecerem metáteses nas produções infantis como <cavalo> produzido como [vɐ¹kalu] onde existe troca entre os Ataques das duas

Tantei bem, possô, tantei?

primeiras sílabas, ou em <elevação> produzido como [iville'sẽw̃] onde há troca entre os Ataques das segunda e terceira sílabas ou ainda em <a pata na poça> produzido como [ɐ 'pɔtɐ nɐ 'pasɐ] onde existe troca entre os Núcleos das sílabas iniciais.

Em qualquer dos casos a realização de actividades de manipulação silábica no Jardim de Infância e 1º ciclo através da explicitação simplificada da estrutura das sílabas, pela construção e realização de jogos linguísticos, cantilenas permite aumentar a velocidade de processamento em operações cognitivas de acesso lexical, promovendo assim uma melhor performance na leitura (Duarte, 2000).

Parte II – Antes da Leitura e da Escrita

1- População, amostragem e materiais de avaliação

População e amostragem

O grupo, público-alvo do trabalho a desenvolver, é constituído por 15 crianças de 5 e 6 anos a frequentarem o Jardim de Infância pelo último ano. Estas 15 crianças estão distribuídas por duas turmas: a turma 1, constituída por 25 alunos de idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, comporta 11 das crianças a observar. A turma 2, com 24 alunos com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, abarca 4 das crianças alvo de observação.

Nenhuma das crianças a observar tem necessidades educativas especiais ou frequente, à data, qualquer tipo de terapia. São oriundas de meios sócio-económicos e familiares diversos que não importa especificar no âmbito deste trabalho, salvo se, em determinada altura, esses factores parecerem pertinentes.

Em ambas as turmas o desenvolvimento da oralidade faz-se, maioritariamente, em dois momentos: o momento da “manta”, durante o qual cada criança conta as suas novidades, fala daquilo que lhe apetece, é um momento de carácter informal onde cada um não sente a necessidade de adaptar o seu discurso à situação; e o momento de intervenção oral mais controlada, durante o qual se debatem temas sugeridos ou se recontam histórias, se ouvem e reproduzem lengalengas e/ou canções. Em nenhuma das turmas foi feita referência a momentos de reflexão sobre a língua, ainda que de modo lúdico.

Nenhuma das educadoras que trabalham com os grupos referiu ter recebido formação específica em consciência fonológica e, no decorrer do trabalho de campo, a partir das dúvidas que me foram colocadas e das observações feitas, posso concluir que este conteúdo da língua não é minimamente conhecido pelas docentes. Porém convém referir que ambas se mostraram bastante interessadas em frequentar formação que as auxiliasse a rectificar este défice que disseram sentir.

Tantei bem, possô, tantei?

As actividades que estas crianças desenvolvem esporadicamente e que, de algum modo, se podem considerar de desenvolvimento da consciência fonológica são a identificação de rimas em canções, a divisão de palavras em sílabas e a reprodução de poemas e lengalengas. Elas são desenvolvidas oralmente sem qualquer tipo de suporte para além da língua falada e não usufruem de reflexão posterior.

Materiais de Avaliação

Para aferir das competências a nível fonológico do grupo de crianças com quem trabalhei utilizei um conjunto de cinco actividades, umas adaptadas outras por mim elaboradas de raiz. A apresentação dessas actividades às crianças obedeceu a uma dificuldade gradual: identificação e produção de rimas, identificação e produção de aliteraões, identificação de palavras com CCV, produção de palavras com CCV e divisão silábica.

O 1º exercício proposto às crianças intitula-se “**Os que rimam**” e tem como objectivos estimular a sensibilidade rimática⁵ e a consciência de repetição fónica em sílaba final. Desenrolou-se em duas fases. Na 1ª foi apresentado às crianças um cartaz com várias imagens todas pertencentes a um conjunto fónico, excepto duas que as crianças teriam que identificar. Na 2ª, foi apresentado às crianças um conjunto de imagens pertencentes a dois padrões rimáticos e alguns elementos distractores. Depois a cada criança deu-se a imagem de um **pão** e elas tinham que escolher das imagens disponíveis aquelas que pertenciam ao mesmo padrão rimático. Procedeu-se do mesmo modo para a imagem de **bota**. O exercício, nas suas duas fases, teve a duração aproximada de 40 minutos.⁶

De acordo com as educadoras, as crianças a observar estão habituadas a trabalhar rimas nomeadamente em canções e poemas. Nunca realizaram um exercício do género do que lhes foi proposto onde tiveram que associar imagens a padrões rimáticos, contudo, depois de conhecerem e analisarem o exercício, ambas as educadoras se pronunciaram favoráveis à sua aplicação referindo que o mesmo se encaixa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), que regem o pré-escolar bem como na faixa etária para a qual foi preparado.

⁵ Considera-se rima como a igualdade entre sons das palavras desde a vogal ou ditongo tónico até ao último fonema. As palavras que têm a mesma Rima da sílaba denominam-se palavras que rimam (Freitas, G.C.M, 2003)

⁶ Correia, 2009 apresentado no seminário Agrupamento Manoel Oliveira “*Não sei ler mas sei dizer*” (adaptado)

Tantei bem, possô, tantei?

Várias pesquisas têm demonstrado que as competências metalinguísticas, ou seja, a capacidade de cada um reflectir sobre a língua utilizando-a, influenciam o futuro desempenho na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita.

A consciência fonológica é uma das habilidades metalinguísticas e consiste no desenvolvimento de competências que permitem ao falante perceber que a fala pode ser segmentada e que esses segmentos são passíveis de consciente manipulação (Freitas, M^a, Alves D. e Costa T., 2007).

A consciência de rimas aparece muito antes da consciência dos fonemas e apresenta, a meu ver, um carácter implícito porque revela a capacidade inata da criança em identificar padrões idênticos nas produções sonoras.

As crianças contactam com rimas desde bebés, nas canções que ouvem e reproduzem, nos poemas, lengalengas. Alguns autores afirmam que a criança de 3 e 4 anos consegue produzir rimas (Treiman e Zukowski, 1996 citado por Freitas, 2003). A consciência de rima está, portanto, presente na criança desde tenra idade embora não necessariamente de modo explícito e pode ser desenvolvida sem instrução formal (Roazzie e Dowker, 1989 citado por Freitas, 2003). A rima desenvolve a consciência de Ataque e Rima e influencia o uso de analogias em actividades de soletração, contudo as habilidades em rimas não se apresentam como determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura e escrita (Muter, Hulme, Snowling e Taylor, 1998 citado por Freitas, 2003), embora promovam o interesse da criança por aspectos da língua e, isso sim, pode ser determinante para a leitura (Roazzie e Dowker, 1989 citado por Freitas, 2003).

Outros autores defendem que quanto mais sensível for a criança à rima maior facilidade terá na aprendizagem da leitura (Goswami e Bryant, 1990 citado por Freitas, 2003) e que as rimas podem contribuir para o aprendizado da leitura e também desenvolver a sensibilidade aos fonemas (Bryan e Bradley, 1983, 1985 citado por Freitas, 2003).

A segunda tarefa proposta, **“Começo como tu”**⁷, apareceu em sequência do primeiro exercício respeitante a rimas. A sua pertinência justifica-se, tal como o anterior, pelo interesse que o treino da consciência intrassilábica tem na fase de desenvolvimento anterior à aprendizagem formal da leitura e da escrita. A consciência de aliteraões envolve a consciência de Ataque e pode, a meu ver, influenciar ou estar directamente relacionada, com uma bem-sucedida

⁷ Adams M. et al, 1998 *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*, (adaptado)

aprendizagem da leitura e escrita, dado que a capacidade de diferenciar os diversos Ataques das sílabas poderá evitar erros de troca de grafemas com sons idênticos e também a sua supressão. Alguns autores (Roazzi e Dowker, 1989 citado por Freitas, 2003) acreditam na existência de consciência intrassilábica, embora implícita, antes do ensino da leitura e escrita.

As crianças a observar não sabem ler ou escrever o que lhes pode permitir concentrarem-se exclusivamente nos sons das palavras. Também nunca tinham desenvolvido uma tarefa do género da que lhes foi proposta pelo que estavam frente a um desafio completamente novo que lhes exigiu o uso de competências que, a existirem, são implícitas e ainda não exploradas.

Participaram neste exercício 13 crianças das 15 participantes neste estudo.

A actividade desenvolvida situa-se no domínio da oralidade, trabalhando o conteúdo da consciência silábica e intrassilábica: aliteração, conjunto de sons. Tem como objectivos estimular a atenção e discriminação auditiva e a consciência de repetição fónica em sílaba inicial.

A tarefa proposta desenvolveu-se em duas fases. No decurso da primeira foram mostradas às crianças três imagens (uma de cada vez) e identificadas as palavras a elas referentes: *capa*, *tijolo* e *boneca*. Seguidamente identificou-se o grupo de sons inicial de cada palavra (Ex. *capa* – ca) e foram mostradas outras três imagens. Elas foram identificadas pelo grupo de crianças que, após produzir a palavra relativa a cada uma, isolou a primeira sílaba de cada palavra e, posteriormente, tentou descobrir a palavra que começava pelo mesmo grupo de sons que a inicial. Para a palavra **capa** foram mostradas imagens de *casa*, *dado* e *cama*. Para **tijolo** as imagens de *telhado*, *tinta* e *tigre*; para **boneca** apresentaram-se imagens de *borracha*, *bota* e *colar*.

Durante a segunda fase desta tarefa as crianças colocaram-se em círculo, sentadas no chão. De um saco, cada uma retirou uma imagem e escondeu-a. Quando todas as crianças estavam na posse de um cartão, consoante o pedido da educadora, cada criança levantou-se, mostrou a sua imagem, disse o que ela representava, isolou o grupo de sons inicial dessa palavra e produziu outra que começava pelo mesmo grupo de sons. As palavras propostas pelas imagens foram: livro, cama, máquina, lápis, menino, caracol, árvore, televisão, computador, rosa, bola, carro, pássaro, toalha e baloiço.

Tantei bem, possô, tantei?

O terceiro exercício proposto, “**Não me escapas**”⁸, insere-se a exemplo dos anteriores, no domínio da oralidade, pretendendo trabalhar a consciência intrassilábica, mais especificamente o Ataque Ramificado e a Coda. Tem com objectivos estimular a atenção e discriminação auditiva e a identificação do constituinte CCV.

É sabido que, ao iniciar o 1º ciclo, a maior parte das crianças já domina os padrões de articulação da língua materna, no entanto todos sabemos que algumas crianças entram na escola com dificuldades em produzir alguns agrupamentos consonânticos de mais tardia aquisição (Sim Sim, 1998). Estas dificuldades poderão facilmente ser ultrapassadas se disponibilizar à criança o modelo correcto (Sim Sim, 1998) ou, julgo eu, se se treinar intencionalmente os constituintes em questão, antes da entrada na escola.

O treino dos constituintes ramificados justifica-se porque estes são as estruturas silábicas de aquisição mais tardia (Duarte, 2000) e, como tal, as crianças podem ainda não ter feito essa aquisição à entrada no 1º ciclo, tendendo a transformar estruturas ramificadas em não ramificadas e a ocorrer em erros na escrita e dificuldades na leitura.

A tarefa em questão consistiu num simples jogo para o qual a educadora começou por solicitar às crianças muita atenção às frases que iria produzir. Explicou que, em cada uma, se repetia um determinado conjunto de sons, previamente combinado, o qual deveria ser descoberto pelas crianças. Logo que o descobrissem, deveriam levantar o braço e repetir a palavra onde o ouviram. Serão trabalhados os AR [pr], [tr], [dr] e [br].

Também no domínio da oralidade e por ter registado alguma dificuldade na produção de palavras com padrão CCV por parte das crianças no decorrer do anterior exercício, optei por propor ao grupo de crianças que observei uma nova tarefa. Tal como o exercício “Não me escapas”, este também pretende trabalhar a consciência intrassilábica, mais especificamente o Ataque Ramificado e a Coda. Difere do anterior porque nele se pretendia a identificação do constituinte e neste solicita-se que as crianças reproduzam o ouvido, pois o reconhecimento precede a produção (Sim Sim, 1998).

A tarefa a ser desenvolvida tem, então, como objectivos trabalhar constituintes intrassilábicos complexos, estimular a criança a articular padrões

⁸ Freitas e Santos, 2001 *Contar (histórias de) sílabas*, (adaptado)

Tantei bem, possôr, tantei?

CCV e CVC, fomentar a aquisição de estruturas complexas pela criança, incentivar a produção espontânea e estimular a memorização. Os materiais necessários à sua concretização são trava-línguas. Intitulada “ **Parte um prato**”⁹, a tarefa consistiu no seguinte:

A educadora explicou aos meninos que diria frases muito difíceis, daquelas que custam a pronunciar, parecidas às trabalhadas num jogo já efectuado “ Não me escapas”. Explicou-lhes que diria a frase e que eles deveriam repeti-la, primeiro devagar e depois cada vez mais depressa.

O primeiro passo seria ouvir a educadora e depois tentar. Após a primeira tentativa deveriam explicar as dificuldades sentidas. Depois cada um tentaria dizer a frase para que os colegas descobrissem possíveis enganos. Os trava-línguas propostos foram:

“ A Patrícia partiu um prato, um prato a Patrícia partiu.”

“A tia limpa um prato com um trapo, o trapo limpa o prato da tia.”

“ Abarco e abraço o berço e o barco.”

“ Em três pratos de trigo comem três tristes tigres.”

“ Fígado frito, fígado frio, fígado frio, fígado frito.”

“ Graça, a caixa grossa de graxa é de graça.”

“ Há quatro quadros três, e três quadros quatro.”

“ Luísa lustrava o lustre listrado e o lustre lustrado luzia.”

“ Menina que a salsa verde pisa, bem a pisa, mal a pisa, na ponta da pia a pisa.”

A última actividade proposta, “**A brincar com as sílabas**”, situa-se tal como as anteriores, no domínio da oralidade, focando-se mais objectivamente no desenvolvimento da consciência silábica. Tem como objectivos estimular a atenção e discriminação auditiva, identificar sílabas simples e complexas e reforçar a capacidade das crianças de analisar palavras em sílabas. Destina-se a crianças com 5 e 6 anos. Os materiais necessários para a concretização desta tarefa são um tabuleiro de jogo, construído para este fim, um dado, peões e cartas

⁹ Correia, Isabel, 2010 apresentado no seminário do Mestrado do ensino da Língua Portuguesa

Tantei bem, possô, tantei?

com imagens diversas. Está programada para 30 minutos e será realizado por grupos de 4 ou 5 crianças.

Em cima do tabuleiro encontram-se as cartas viradas para baixo. As crianças lançam o dado e movem o peão consoante o número de cartas por ele indicado. Retiram uma carta, identificam a imagem e cumprem a tarefa inerente à casa onde se situam. As tarefas podem ser: encontrar uma palavra que rime com a que têm, produzir uma palavra com a mesma sílaba inicial daquela que tiraram do baralho ou dividir as palavras em sílabas. Existem mais casas com a última tarefa referida porque estas se destinam a trabalhar os objectivos do jogo. As imagens das cartas referem-se a palavras com sílabas simples e complexas sendo estas em maior número. Existem ainda casas que indicam recuos e avanços bem como outras actividades como saltar, bater palmas a fim de envolver mais as crianças na actividade. Ganha quem primeiro chegar à meta.

2- Registos de observação

1º exercício – Os que rimam

As crianças encontram-se nas suas salas de aula, pelo que a observação deste exercício se divide em sala 1 e sala 2.

Na sala 1 foram observadas 11 crianças. Todas participaram no exercício. Este foi desenvolvido somente com os alunos de 5 e 6 anos.

A educadora começou por relembrar outras actividades durante as quais brincaram com rimas. As crianças mencionaram a canção “ O balão do João”. Disseram várias palavras a rimar com padrões sugeridos. Seguidamente a educadora apresentou-lhes o cartaz. Foram identificadas as imagens: coração, cão, limão, pêra, melão, banana, balão e sabão. A educadora explicou que todas aquelas imagens rimavam umas com as outras excepto duas e pediu para que descobrissem as imagens pirata, aquelas que estavam no cartaz mas que não rimavam com as demais. A maioria das crianças identificou banana e pêra como sendo as palavras que não rimavam. Depois a educadora solicitou que descobrissem palavras a rimar com banana. As crianças disseram palavras como Joana, Mariana e Ana.

Após isto a educadora entregou a cada criança um conjunto de imagens e todos as identificaram: cão, mota, árvore, coração, nota (música), avião, nota (dinheiro), gato, flor, mão. Foi entregue, de seguida, uma folha com a imagem de pão e pedido às crianças que, do conjunto de imagens disponível, retirassem as que rimavam com pão e as colassem no local indicado. A maioria das crianças realizou a tarefa sem dificuldade excepto 3.

Na identificação de palavras a rimar com bota, todas as crianças conseguiram realizar o exercício excepto 1 que queria pôr gato.

A educadora pediu, então, palavras que rimassem com gato. Alguns descobriram verdadeiras palavras, outros disseram pseudopalavras mas com o padrão rimático correcto.

Durante a concretização desta tarefa houve duas crianças que nunca conseguiram intervir com correcção e uma que raramente conseguiu fazê-lo.

Na sala 2 a educadora fez o enquadramento da actividade, em grande grupo, relembrando outras onde se haviam trabalhado rimas. As crianças deram

Tantei bem, possô, tantei?

exemplos de palavras que rimam. Uma das quatro crianças a observar não se encontrava presente no início da actividade.

Seguidamente foi apresentado o cartaz. Foram identificadas todas as imagens várias vezes pela educadora e pelas crianças. Após isto a educadora pediu que as crianças descobrissem no conjunto de imagens aquelas que não rimavam. As crianças não podiam dizer a conclusão a que chegavam senão quando solicitadas pela educadora. Nessa altura verificou-se alguma dificuldade na identificação das palavras que não rimavam por parte das três crianças envolvidas. A educadora reformulou o pedido reforçando com exemplos de palavras que não rimam e explicando a razão de tal acontecer. Por exemplo dizendo que cão não rima com cola porque não termina no mesmo conjunto de sons. As crianças pareceram compreender conseguindo identificar, no cartaz, as duas palavras que não pertenciam ao padrão rimático em questão desenhando sobre elas uma cruz.

O restante trabalho foi realizado somente pelas 4 crianças a observar. Foi-lhes apresentado um conjunto de imagens que foram identificadas. De referir que as crianças identificaram a *rosa* como *flor*, o *gato* como *gato* e a *nota musical* como *música*. Após algum diálogo concluíram que aquele símbolo musical também era uma nota.

Seguidamente foi dada às crianças a folha com a imagem de um pão. Identificada a palavra relativa à imagem pediu-se-lhes que, do conjunto de imagens que tinham, escolhessem as que rimavam com pão, as recortassem e colassem. Aqui notou-se que uma criança identificou todas as rimas sem dificuldade, outra não identificou, uma terceira disse várias palavras a rimar com pão mas teve dificuldade em relacionar padrões rimáticos com imagens e não conseguiu resolver o exercício e uma outra não quis ter participação activa. Dialogando com as crianças, voltando a relacionar as imagens com as palavras correspondentes, a educadora conseguiu que as três crianças em dificuldades resolvessem a tarefa.

Procedeu-se de modo idêntico para a palavra/imagem *bota*, observando-se que todas as crianças resolveram a tarefa sem dificuldade.

Das imagens restantes a educadora pediu às crianças que escolhessem uma. Escolheram **gato** e a educadora pediu-lhes que dissessem palavras que rimassem com a escolhida. Duas crianças disseram várias, uma nunca conseguiu e outra disse palavras como *barco* e *arco*.

Tantei bem, possôr, tantei?

Escolhida outra imagem, flor, foram solicitadas rimas. As crianças revelaram maior dificuldade na descoberta destas rimas.

2º exercício – Começo como tu

Para a realização deste exercício as crianças foram retiradas das diferentes salas de aulas, sendo a tarefa proposta a todos os alunos a observar.

As crianças identificaram a primeira imagem “capa” e isolaram nela a primeira sílaba [ka]. Houve alguma dificuldade porque algumas crianças disseram [k] e outras [a]. A educadora procedeu à divisão silábica da palavra e posteriormente ao isolamento da primeira sílaba, conseguindo assim que as crianças realizassem a tarefa com sucesso. Seguidamente a educadora colocou a imagem identificada no centro da mesa e rodeou-a das restantes três imagens, mostrando-as uma a uma e produzindo a palavra a elas referente: cama, casa e dado. Após isto pediu que as crianças identificassem a palavra que começava como “capa”. Cada uma falou na sua vez e a maioria identificou correctamente, somente duas crianças não o fizeram.

Seguidamente a educadora mostrou a imagem referente à palavra “tijolo” e as crianças identificaram-na e isolaram a 1ª sílaba. Foram apresentadas as três imagens correspondentes às palavras seguintes: “telhado”, “tinta” e “tigre”. A educadora pediu às crianças que nomeassem aquela que tinha a 1ª sílaba a soar do mesmo modo que a palavra “tijolo”. Observou-se que 11 crianças acertaram e uma indicou a palavra “tinta”. Na terceira etapa as crianças identificaram a 1ª sílaba da palavra “boneca”, e, de entre as palavras “borracha”, “bota” e “colar”, escolher aquela que começava pela mesma sílaba que a palavra inicial. Verificou-se que seis crianças acertaram e as outras seis erraram. Destas uma indicou “colar” e as outras “bota”.

No decorrer da segunda fase deste exercício observou-se que uma criança tirou “toalha” e produziu “toalhet”, outra tirou “cama” e produziu “cão”. As restantes não produziram qualquer palavra ou produziram erradamente. A educadora resolveu repetir o exercício exemplificando de novo e uma criança tirou “rosa” e produziu “roque”, porém as restantes não conseguiram. A educadora resolveu trabalhar as palavras em grande grupo, dividindo-as silabicamente, isolando a primeira sílaba e, assim, auxiliando-se, as crianças conseguiram encontrar pares para todas as palavras.

Tantei bem, possô, tantei?

3º exercício – Não me escapas

Também para a execução desta actividade as crianças a observar foram retiradas da turma e executaram a tarefa em simultâneo.

Na identificação do conjunto de sons [pr], 4 das crianças envolvidas na tarefa identificaram correctamente todas as palavras com o constituinte pretendido na 1ª frase: **“O primo do Paulo partiu o prato de prata ao pregar um prego na prateleira”**. As restantes crianças demonstraram alguma hesitação na separação do contínuo sonoro, pois ao ouvirem *O primo Paulo* identificaram *Oprimo* como sendo uma palavra onde se encontrava o conjunto de sons pretendido. Na segunda frase proferida, também foram encontradas, pelas mesmas crianças, todas as palavras com o constituinte pedido.

Na identificação do conjunto de sons [tr], foram identificadas duas palavras – *trincou* e *tremoço* - na 1ª frase: **“ Tigre tigrado trincou um tremoço que encontrou e, uma perdiz que voou, não o trincou porque não quis.”**. Houve uma criança que assinalou também a palavra *“tigre”*. Na quarta frase, **“ Está o céu estrelado? Quem o estrelaria? Quem o estrelou grande estrela seria.”**, as crianças identificaram duas palavras, *estrelado* e *estrela*.

Na identificação do AR [dr], foram identificadas todas as palavras que o continham em ambas as frases proferidas, o mesmo acontecendo com a identificação do conjunto de sons [br]. De salientar que a identificação dos diversos AR nas diferentes frases produzidas foi realizada pelas mesmas 4 crianças. As demais não conseguiram qualquer identificação, sendo a sua participação na actividade quase nula. Este facto talvez se deva à falta de oportunidade, porque as outras eram mais rápidas, e consequente desmotivação.

Antes de dar por terminada a tarefa, a educadora pediu às crianças que produzissem palavras a seu gosto, contendo o conjunto de sons que ela pedisse. Solicitou palavras com os AR trabalhados no exercício anterior, um de cada vez. Observou-se que as crianças não estavam à vontade na produção de palavras. Limitaram-se às ouvidas nas frases dos exercícios anteriores.

4º exercício – Parte um prato

Durante a observação da concretização deste exercício foi visível a dificuldade com que as crianças repetiam o que ouviam, mesmo devagar. Nenhuma conseguiu proferir as palavras depressa e de modo correcto. Na

Tantei bem, possôr, tantei?

primeira repetição, a de menor velocidade, três crianças conseguiram acertar em algumas palavras, as mais conhecidas, segundo creio: dragão, prato, abraço, graça e três. Quando se pedia que dissessem a frase com maior rapidez apareciam palavras como: **dagão, patircia, pratrícia, pratiu, dagrão**.

Quando lhes foi pedido que explicassem a dificuldade em produzir as palavras, algumas crianças disseram que a língua se enrolava, outras simplesmente que não eram capazes.

Quanto à identificação dos erros dos colegas, pode observar-se que só duas crianças conseguiram identificar alguns erros nas produções dos colegas, ainda que os próprios também os cometessem quando chamados a intervir.

5º exercício – A brincar com as sílabas

As crianças realizaram o jogo em grupos de 4 e 5. Aderiram facilmente à tarefa e perceberam as regras. No decorrer do jogo verificou-se não apresentarem dificuldade na produção de rimas, todavia apresentaram algumas incertezas no que às aliterações diz respeito.

Quanto à divisão silábica verificou-se que as palavras com sílabas simples foram correctamente divididas por todas as crianças. As palavras com constituintes CCV apresentaram-se mais difíceis aos discentes. Todos erraram várias, produzindo fe-lo-re (flor), co-be-ra (cobra). Também as palavras com constituintes CVC constituíram problema para estas crianças, aparecendo com frequência divisões como ma-re (mar), ca-ra-co-le (caracol). As palavras com ditongos foram outro problema, a exemplo disso apareceu pão-o (pão). No entanto, na palavra “televisão” nenhuma criança a dividiu mal.

Tantei bem, possô, tantei?

3- Reflexão e sugestão de actividades

De uma forma geral todos os exercícios propostos pareceram adequados à faixa etária em questão, estavam de acordo com as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, foram pertinentes, promotores de um mais efectivo conhecimento e utilização da língua materna e resultaram bem conseguidos uma vez que permitiram fazer um levantamento das principais lacunas a nível silábico e intrassilábico evidenciadas pelas crianças envolvidas. Para além disto, todas as propostas apresentadas contaram com a adesão das crianças convidadas a nelas participarem.

No decorrer do primeiro exercício notou-se que o ruído provocado pelas crianças de 3/4 anos prejudicou o normal desempenho das crianças envolvidas na observação, pelo que, em conjunto com as educadoras, se decidiu retirar as crianças alvo de observação das respectivas salas aquando da aplicação das próximas tarefas. A meu ver a decisão de algumas educadoras em juntar na mesma sala crianças desde os 3 aos 5/6 anos de idade, ainda que possivelmente frutífera nalguns momentos, tende a ser pouco produtiva para as crianças de 5 e 6 anos que, a dado momento, precisam de trabalhar competências que lhes exigem maior poder de atenção/concentração.

As crianças observadas neste primeiro exercício demonstraram competência na percepção de rimas e na produção de padrões rimáticos face a um exemplo fornecido. No entanto verificou-se que as crianças, habituadas a fazer o reconhecimento de rimas somente em canções, lengalengas e poemas, manifestaram alguma hesitação na aplicação dos conhecimentos detidos a uma situação nova.

Na sala 1, a criança que mencionou a palavra “gato” como rima para “bota”, anteriormente havia conseguido identificar os vários padrões rimáticos propostos, pelo que esta situação se terá prendido com uma distração. Duas das crianças deste grupo nunca identificaram qualquer padrão rimático pelo que se deduz que não tenham desenvolvido a sensibilidade rimática. Outra criança nunca interveio porque, segundo a educadora, é muito introvertida e costuma reagir desse modo na presença de estranhos.

Na sala 2, a criança que produziu “barco” e “arco” para rimar com “gato” mostrou procurar a rima no núcleo da sílaba, não conseguindo, porém, o objectivo pretendido pois entre a vogal tónica e o último fonema das palavras não

existe igualdade de sons. Na procura de rimas para a palavra “flor” a dificuldade apresentada pelas crianças pareceu dever-se à falta de vocabulário.

Daqui se pode inferir da necessidade em promover o de treino da consciência silábica envolvendo actividades diversificadas, intencionais e sistemáticas que, no encaço dos mesmos objectivos, percorram caminhos diferentes permitindo que as crianças se apercebam da transversalidade da língua, da sua efectiva presença no dia-a-dia e aprendam a reflectir sobre ela em situações diversas. Como exemplos de actividades que poderão ser utilizadas neste âmbito pode-se referir as apresentadas por Adams, Foorman, Lundberg e Beeler, 1998 no livro *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*.

Na identificação de aliterações notou-se que o conhecimento que algumas crianças já possuíam dos grafemas interferiu negativamente nalguns casos como os das crianças que, ao ser-lhes solicitada a 1ª sílaba da palavra produzida, mencionaram [k] e [a]. Ainda no decorrer deste exercício uma das crianças identificou “tinta” como tendo a mesma sílaba inicial de “tijolo”. Esta situação poderá ser justificada pelo facto de, entre as sílabas iniciais de ambas as palavras, a única diferença ser a nasalidade da vogal na palavra “tinta”. Provavelmente a criança não identificou essa diferença. Noutra etapa do mesmo exercício uma criança identificou “colar” como tendo a mesma sílaba inicial que “boneca”, parecendo reger-se pelo som da vogal tónica que é igual em ambas as palavras. Outras decidiram-se por “bota”, provavelmente porque tiveram em conta o fonema inicial e não a sílaba como se pretendia. Ficou patente a necessidade de reflectir sobre as relações oralidade/escrita desde cedo. Ainda que nesta faixa etária não se inicie formalmente a leitura e escrita, importa que se reflecta sobre a relação biunívoca existente entre elas se se perceber ser oportuno.

Neste exercício (2º) todas as palavras propostas se iniciavam por consoantes oclusivas que diferiam unicamente no ponto de articulação. Este facto poderá justificar a confusão de algumas crianças na identificação das palavras propostas e leva a concluir que é importante, durante o pré-escolar, desenvolver jogos de treino da discriminação auditiva com vista a desenvolver nas crianças as capacidades de ouvir e discriminar sons envolventes, de memorizar e explicitar sequências de sons e de identificar semelhanças e diferenças entre sons com base na observação do vozeamento e do ponto de articulação. Alguns dos exercícios publicados acerca deste assunto utilizam imagens para induzirem as crianças na produção de sons. Partindo da minha experiência permito-me dizer que a utilização de imagens neste caso em particular pode não funcionar porque face à imagem cada criança poderá produzir sons distintos. Assim, após ter frequentado

Tantei bem, possô, tantei?

o Mestrado no Ensino da Língua Portuguesa e sobre este assunto reflectir em seminários conduzidos pela Doutora Isabel Correia, apesar de recomendar os exercícios propostos a brochura do PNEP “*O Conhecimento da Língua: desenvolver a Consciência Fonológica*” da autoria de Maria João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa, recomendo a substituição das imagens neles apresentadas pela audição do som pretendido e sua reprodução pelas crianças.

Durante a operacionalização do terceiro exercício algumas crianças hesitaram ainda na separação do contínuo sonoro (como no caso de identificarem *oprino* como uma só palavra). Apesar de identificarem o constituinte procurado, aparentam não ter ainda devidamente desenvolvida a consciência de fronteira de palavra, ou seja ainda não interiorizaram que as frases são compostas por palavras e que entre elas, na oralidade, pode ou não existir uma pausa. As crianças parecem orientar o seu processo de segmentação lexical pelo ritmo e conteúdo semântico, aparecendo os erros de identificação lexical em palavras com função unicamente gramatical como preposições e artigos (Sim Sim, 1998). Esta competência, a da fronteira de palavra, a não ser devidamente desenvolvida anteriormente e durante a aprendizagem da leitura e escrita, poderá ser responsável por futuros erros do tipo “ fui passar férias ao zaçores”, ou “acasa”, frequentes em crianças a cursar o 1º CEB e até posteriormente. Tal como menciona Fernanda Leopoldina Viana em *Aprender a ler: apenas uma questão de métodos?* 2007

“ ...para aprender a ler a criança tem de atender a aspectos da língua oral de que não necessitou para aprender a falar. Para aprender a ler a criança tem de possuir algumas competências de análise da língua oral para atender aos sons das palavras de forma explícita e focada... (pag 4)”.

As crianças devem ser expostas a discursos feitos a diferentes velocidades de modo a que se apercebam de que as palavras soam de modo diferente consoante a velocidade a que são produzidas. Este tipo de treino conduzirá a uma mais eficiente discriminação auditiva, precioso auxiliar em actividades de desenvolvimento da consciência fonológica. Para desenvolvimento desta competência, da consciência da palavra, aponta-se a actividade proposta na página 48 da brochura do PNEP já mencionada e também os propostos em *Desenvolvimento da Consciência Fonológica em Crianças Pequenas* também anteriormente referido. A partir deles poderá o professor/educador desenvolver outros similares.

Ainda neste exercício, a maioria das crianças (9) não conseguiu os objectivos pretendidos, apenas quatro conseguiram identificar os constituintes CCV solicitados. Destas quatro, uma identificou a palavra <tigre> como tendo o AR [tr]. Parece-me que, neste caso, uma de duas situações pode ter ocorrido: ou estamos presentes a uma metátese, a criança trocou os ataques das duas primeiras sílabas ou confundiu as consoantes [t] e [g] que, por serem ambas oclusivas orais, variando somente no ponto de articulação ([t] é dental e [g] é velar, se tornam parecidas quando ouvidas. Aqui a importância de um treino sistemático e intencional de discriminação auditiva e da consciência silábica através de actividades diversas ganha relevo porque, sem ele, as trocas e confusões que as crianças fazem na oralidade serão transpostas para a escrita e funcionarão como barreira a uma favorável aprendizagem da lecto-escrita. Os jogos linguísticos utilizando trava-línguas que manipulem o Ataque podem tornar-se interessantes no treino das palavras com constituintes complexos.

As dificuldades apresentadas pela maioria das crianças na realização da terceira tarefa agudizaram-se no decorrer da seguinte onde lhes era proposto produzirem frases compostas por diversas palavras com constituintes complexos. Nenhuma criança conseguiu realizar a tarefa conforme o pretendido pelo que se conclui que o constituinte Ataque está presente em todo o processo de desenvolvimento silábico da criança, porém o Ataque Ramificado é o último a estabilizar (Freitas e Santos, 2001). As crianças fazem a aquisição deste constituinte por fases, portanto o seu tratamento oral antes da aprendizagem formal da leitura e escrita parece-me muito importante. Crianças que iniciem o 1º ciclo sem conseguirem articular padrões CCV e CVC, terão com certeza dificuldade em reconhecê-los na escrita. Talvez por isso se observem erros do tipo “furto” em vez de “fruto” em crianças durante todo o 1º ciclo e, provavelmente, nos demais. Julgo que um treino sistemático e intencional de estruturas fixas ainda que irregulares da língua, seja uma mais-valia na futura aprendizagem da leitura e escrita porque poderá proporcionar um melhor conhecimento da língua, ainda que implícito a este nível, que desembocará numa maior propensão para uma menos traumática passagem a um conhecimento explícito da língua que falamos e escrevemos.

No quinto e último exercício foi proposta uma actividade de divisão silábica onde se apresentavam palavras com sílabas simples e complexas.

A sílaba é a primeira unidade linguística com consistência interna a ser utilizada pelas crianças aquando da aquisição da língua materna (Freitas e Santos, 2001). Crianças em idade pré-escolar e adultos não alfabetizados conseguem

Tantei bem, possô, tantei?

segmentar palavras em unidades silábicas de modo natural e intuitivo. Todavia, a nossa língua caracteriza-se por diferenças entre a oralidade e a escrita. Normalmente existe uma perda de informação na fala espontânea o que pode conduzir os sujeitos sem formação linguística a divisões silábicas incorrectas (Freitas e Santos, 2001). Foi o que aconteceu com estas crianças. As palavras que não ofereciam qualquer problema, que se pronunciam tal como se escrevem, foram correctamente divididas. Aquelas em que se pronunciam vogais que na escrita não existem ou nas quais a sua produção lenta conduz à inclusão de uma vogal epentética, foram alvo de dificuldades na sua divisão.

Nestes casos parece correcto dizer que a divisão efectuada pela criança está certa visto o seu conhecimento da língua que ela possui se situar exclusivamente a nível oral. Na identificação de fronteiras silábicas problemáticas, a escolarização desempenha um papel fundamental na capacidade de execução da divisão silábica (Freitas e Santos, 2001), dado que aprendendo o código escrito e as suas regras a criança perceberá que entre a oralidade e a escrita não existe uma relação unívoca e que existem regras que regulam a escrita que devem ser tidas em conta na divisão silábica. Refiro-me, por exemplo, à não divisão dos ditongos e de certos grupos consonânticos. Isto não quer dizer que, durante o pré-escolar as crianças não devam ser expostas a actividades que, ludicamente, as levem a manipular as unidades silábicas mais simples e também as complexas de modo gradual. Bons exemplos de actividades a desenvolver podem encontrar-se nos livros já mencionados anteriormente a propósito de sugestões de actividades práticas.

Parte III – Na aprendizagem formal da leitura e escrita

1- População, amostragem e materiais de avaliação

População e amostragem

A população envolvida nesta 2ª etapa de trabalho de campo foi a mesma exceptuando três crianças, duas das quais foram transferidas de agrupamento e uma que o encarregado de educação não autorizou a continuidade da sua participação no estudo alegando falta de informação no pedido de autorização.

Assim sendo as observações centraram-se em doze crianças do 1º ano de escolaridade, divididas em duas turmas: A e B, ambas do mesmo estabelecimento de ensino.

A turma A é composta por 16 alunos, todos no 1º ano pela 1ª vez, dos quais 5 foram objecto de observação. A turma B, também do 1º ano, é composta por 14 alunos a frequentarem o 1º ciclo pela 1ª vez, 7 dos quais integram o público-alvo deste trabalho.

As docentes das turmas são bacharéis de formação inicial tendo ambas realizado o complemento de formação com equivalência a licenciatura. A professora da turma A fez a sua formação na área de Língua Portuguesa pela Universidade Aberta e a docente da turma B no Instituto Piaget na área de Animação Socio-Cultural. Sobre esta última há ainda a referir que frequentou o PNEP durante dois anos onde recebeu alguma formação no âmbito da Consciência Fonológica.

Considera-se ainda pertinente referir os procedimentos adoptados em cada turma aquando das observações pois eles diferem e podem, de algum modo, ser relevantes para o estudo ou desempenho das crianças durante as tarefas.

Em nenhuma das turmas os exercícios foram propostos às crianças pelas titulares de turma, mas sim pela professora responsável pelo estudo. Na turma A a titular de turma optou por retirar da sala as crianças que não eram alvo de

Tantei bem, possô, tantei?

observação ficando as restantes com a responsável por este estudo a realizar as tarefas. Na turma B, a professora entendeu ser mais produtivo que todas as crianças participassem nas tarefas propostas, cabendo à responsável pelo trabalho a posterior selecção para o estudo.

As sessões de observação tiveram lugar nos meses de Novembro e Dezembro sendo antecipadas por um pequeno levantamento das lacunas diagnosticadas nas crianças no que ao desenvolvimento da Consciência Fonológica diz respeito. Assim, segundo as docentes envolvidas no processo, as crianças demonstravam dificuldades em identificar palavras em enunciados orais e escritos, em dividir silabicamente palavras com constituintes complexos e faziam confusões entre os sons dos diferentes grafemas. As professoras disseram trabalhar estes aspectos de modo sistemático, porém com maior incidência ao nível escrito.

Materiais de Avaliação

A escolha dos exercícios para esta segunda fase do trabalho de campo baseou-se nas conclusões retiradas na fase anterior, nas informações veiculadas pelas titulares de turma, e nas competências cuja aquisição se entende de fulcral importância para uma real aprendizagem da leitura e escrita.

A primeira tarefa proposta intitulou-se “ **Ora conta lá...**”, situa-se no domínio da oralidade trabalhando especificamente a consciência de fronteira de palavra e teve como objectivos a identificação de palavras num *continnum* sonoro e num enunciado escrito. Desenrolou-se em duas fases. Na primeira a professora explicou às crianças que produziria algumas frases e que elas deveriam escutá-las com atenção de modo a conseguirem contar e registar o número de palavras escutadas. Na primeira produção os enunciados foram proferidos a uma velocidade rápida e na segunda numa velocidade mais lenta. De ambas as vezes as crianças registaram os resultados do que ouviram.

Numa segunda fase, a professora apresentou às crianças os enunciados escritos, propôs-lhes que contassem as palavras de cada um e registassem o número de palavras neles encontradas.

A pertinência deste exercício justifica-se porque, como se sabe, à entrada para a escola a experiência linguística da criança situa-se fundamentalmente a nível oral. Importa que, através de estratégias diversificadas e adequadas, a criança vá tomando consciência de que a oralidade e a escrita são dois sistemas autónomos todavia estabelecem relações entre si. Ao trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita proporciona-se às crianças a possibilidade de compreenderem as especificidades de cada modo e as relações existentes entre ambos (Freitas, 2007, pg 23, 24).

Como o objectivo desta tarefa, neste momento, era aferir das capacidades das crianças o exercício terminou no registo das palavras encontradas. Porém, se se pretendesse trabalhar as capacidades das crianças em atingir os objectivos propostos, seria produtivo acrescentar a este exercício uma terceira etapa onde se procederia à análise dos resultados obtidos nos registos em contexto de sala de aula, a uma reflexão sobre as diferenças encontradas a nível oral e escrito e à procura de justificações para essas diferenças.

O segundo exercício, “**Quem é o maior?**” assenta igualmente no domínio da oralidade, trabalhando especificamente a consciência silábica e de arbitrariedade do signo linguístico. Com ele pretendeu-se aferir se as crianças

Tantei bem, possô, tantei?

reconheciam a sílaba como elemento constituinte da palavra e se tinham consciência da arbitrariedade do signo linguístico, ou seja, se realmente compreendiam que a uma palavra grande pode corresponder um objecto pequeno e vice-versa. A tarefa consistia na produção de um par de palavras pela professora e na identificação da maior por parte das crianças. Esta actividade teve a duração de 20 minutos e contou com a participação das crianças a observar.

É importante que a criança desenvolva a capacidade de analisar as palavras de forma independente do seu referente pois ela vai ser um elemento facilitador na aprendizagem da escrita (Freitas, 2007, pg 57). Para analisar as palavras ouvidas neste exercício a criança poderá fazer uso das suas competências em dividir silabicamente as palavras para assim concluir da sua maior ou menor extensão. Caso essas competências não estejam bem desenvolvidas, a criança tenderá a relacionar a palavra com o seu referente e a concluir de acordo com o tamanho deste último.

Foi ainda proposto ao mesmo grupo de crianças uma terceira tarefa, “**Sílabas coloridas**”, também ela assente no domínio da oralidade, mais propriamente no conteúdo da consciência silábica. Através da sua aplicação pretendeu-se perceber da capacidade das crianças na manipulação de sílabas através de processos de substituição e da capacidade de relacionar fonema e grafema.

Na primeira fase desta tarefa a professora apresentou quatro círculos no quadro e explicou às crianças que cada um deles representava uma sílaba: o círculo preto representava [pa], o amarelo [pɔ], o branco [tɐ] e o vermelho [ti]. A professora apontou cada círculo e as crianças repetiram a sílaba por ele representada. Depois de memorizada a associação cor do círculo/sílaba, mediante exercícios de repetição, a professora fixou o círculo preto e ao lado colocou o branco. As crianças disseram as sílabas isoladamente e, posteriormente, a palavra na totalidade. De seguida formaram uma frase com a palavra encontrada. De seguida a professora substituiu o círculo preto pelo amarelo. As crianças identificaram as sílabas e a palavra. Construíram outra frase incluindo a nova palavra. Após isto a professora substituiu o círculo branco pelo vermelho e as crianças descobriram a nova palavra e com ela formaram uma frase.

Numa segunda fase a professora forneceu às crianças as sílabas: <po>, <ta>, <te> e <pa> e solicitou que, com elas formassem as palavras possíveis. Depois de construídas as palavras, as crianças apresentaram-nas à turma.

Tantei bem, possôr, tantei?

O último exercício proposto a este grupo de crianças intitulou-se **“Esconder as sílabas”**. Este exercício pretendeu trabalhar a capacidade das crianças em manipular sílabas através de processos de supressão. Insere-se, a exemplo dos anteriores, no domínio da oralidade, mais especificamente na consciência silábica.

Nesta tarefa a professora proferiu uma palavra e propôs que os alunos fizessem a sua divisão silábica. De seguida a professora atribuiu a cada sílaba um marcador de cor diferente ordenando-as da esquerda para a direita e as crianças repetiram a palavra diversas vezes relacionando cada sílaba com seu marcador. Após as crianças terem memorizado a relação marcador/sílaba, professora retirou uma caneta e o aluno teve que dizer quais as sílabas restantes. Numa primeira fase foi retirada a última sílaba de cada palavra, numa segunda etapa a primeira e para finalizar a segunda (do meio). Todas as palavras trabalhadas foram trissilábicas.

Dado que a consciência fonológica é uma capacidade que se vai desenvolvendo continuamente, estes dois exercícios aparecem na sequência dos apresentados na 1ª parte do estudo que visavam a identificação silábica. Nestes propõe-se que a criança manipule as unidades de som da língua através de jogos de substituição e de supressão.

«Sintetizando os resultados de muitas investigações das últimas décadas, podemos afirmar que a reconstrução silábica é mais fácil do que a segmentação silábica, que a identificação silábica é mais fácil do que a identificação intra-silábica; que a reconstrução fonémica é mais fácil do que a segmentação fonémica e do que a identificação fonémica; e que a manipulação silábica é mais fácil do que a manipulação intra-silábica que, por sua vez, é mais fácil do que a manipulação fonémica (Sim Sim, 2006b, pg71).»

Deste modo importa reflectir sobre as actividades a desenvolver com as crianças de modo a promover um desenvolvimento linguístico em crescendo, propondo actividades de progressivo grau de dificuldade.

Tantei bem, possô, tantei?

2- Registos de observação








1º exercício – Ora conta lá

O exercício foi proposto às crianças em contexto de sala de aula, utilizou-se uma gravação com as diversas produções para que todas as crianças as ouvissem. Antes de se iniciar a tarefa as crianças tiveram a oportunidade de contactar com alguns exemplos sendo assim devidamente explicitados os procedimentos. Recolhidos os registos das crianças podem observar-se os seguintes dados:

1ª fase: discriminar palavras num *continuum* sonoro






Frase: O João come o bolo.

1ª produção: [uʒuã kɔmubolu]

Nº símbolos Crianças							
Criança 1					X		
Criança 2					X		
Criança 3						X	
Criança 4						X	
Criança 5							X
Criança 6		X					
Criança 7		X					
Criança 8		X					
Criança 9		X					
Criança 10				X			
Criança 11				X			
Criança 12			X				

Tantei bem, possôr, tantei?








2ª produção - [u zuãu kɔmi u bolu]

Nº símbolos Crianças							
							
Criança 1					X		
Criança 2						X	
Criança 3					X		
Criança 4						X	
Criança 5							X
Criança 6					X		
Criança 7					X		
Criança 8						X	
Criança 9		X					
Criança10					X		
Criança 11					X		
Criança 12					X		

Tantei bem,possô, tantei?





























2ª frase: Os amigos da Mariana vão à praia.

1ª produção: [uzemíguſ de meriẽne vêwa praie]

<div>Nº símbolos</div> <div>Crianças</div>							
Criança 1							X
Criança 2							X
Criança 3						X	
Criança 4							X
Criança 5							X
Criança 6						X	
Criança 7							X
Criança 8				X			
Criança 9			X				
Criança 10						X	
Criança 11						X	
Criança 12					X		

Tantei bem, possô, tantei?








2ª produção: [uf emíguʃ de meriẽne vẽw a praie]

<div>Nº símbolos</div> <div>Crianças</div>		 	  	   	    	     	      
Criança 1							X
Criança 2							X
Criança 3							X
Criança 4							X
Criança 5							X
Criança 6				X			
Criança 7							
Criança 8							X
Criança 9			X				
Criança 10							X
Criança 11							X
Criança 12					X		

Tantei bem,possô, tantei?








3ª frase: De repente começou a chover.

1ª produção: [diripêti kumisoꝛ juvir]

<div>Nº símbolos</div> <div>Crianças</div>							
Criança 1				X			
Criança 2					X		
Criança 3					X		
Criança 4						X	
Criança 5							X
Criança 6				X			
Criança 7						X	
Criança 8							X
Criança 9		X					
Criança 10						X	
Criança 11							X
Criança 12				X			

Tantei bem, possôr, tantei?









2ª produção: [di ripêti kumiso e juvir]

<div>Nº símbolos</div> <div>Crianças</div>							
Criança 1				X			
Criança 2					X		
Criança 3							X
Criança 4						X	
Criança 5						X	
Criança 6				X			
Criança 7						X	
Criança 8							X
Criança 9		X					
Criança 10						X	
Criança 11						X	
Criança 12						X	

Tantei bem,possôr, tantei?





































2ª fase: discriminar palavras num enunciado escrito

Frase 1: O João come o bolo.

Nº símbolos Crianças								
Criança 1					X			
Criança 2					X			
Criança 3			X					
Criança 4					X			
Criança 5								X
Criança 6			X					
Criança 7					X			
Criança 8					X			
Criança 9			X					
Criança 10					X			
Criança 11					X			
Criança 12			X					









Tantei bem, possô, tantei?

Frase 2: Os amigos da Mariana vão à praia

<div>Nº símbolos</div> <div>Crianças</div>		 	  	   	    	     	      	       
Criança 1							X	
Criança 2								X
Criança 3				X				
Criança 4							X	
Criança 5								X
Criança 6					X			
Criança 7							X	
Criança 8								X
Criança 9			X					
Criança 10							X	
Criança 11							X	
Criança 12						X		

Tantei bem,possôr, tantei?

Frase 3: De repente começou a chover.

Nº símbolos Crianças								
Criança 1					X			
Criança 2					X			
Criança 3			X					
Criança 4					X			
Criança 5					X			
Criança 6								X
Criança 7					X			
Criança 8						X		
Criança 9			X					
Criança 10					X			
Criança 11					X			
Criança 12				X				

Tantei bem, possô, tantei?

2º exercício: Quem é o maior?

Para este exercício foram produzidos pares de palavras para que as crianças identificassem aquela que entendiam ser a maior. Foram obtidos os seguintes resultados:

Par 1- ambulância – carro

Palavras	ambulância	carro
Nº crianças	12	0

Par 2- ave – borboleta

Palavras	ave	borboleta
Nº crianças	0	12

Par 3- boi – formiga

Palavras	boi	formiga
Nº crianças	4	8

Par 4- casa – casinha

Palavras	casa	casinha
Nº crianças	4	8

Par 5- elefante – gato

Palavras	elefante	gato
Nº crianças	12	0

Tantei bem, possô, tantei?

Par 6- hipopótamo – zebra

Palavras	hipopótamo	zebra
Nº crianças	11	1

Par 7- leão – mosquito

Palavras	leão	mosquito
Nº crianças	3	9

Par 8- mar – pássaro

Palavras	mar	pássaro
Nº crianças	10	2

Par 9- montanha – flor

Palavras	montanha	flor
Nº crianças	11	1

Par 10- sol – estrela

Palavras	sol	estrela
Nº crianças	4	8

Par 11- urso – caranguejo

Palavras	urso	caranguejo
Nº crianças	4	8

3º exercício- Sílabas coloridas

O exercício foi explicado às crianças, sendo a relação sílaba-círculo explorada até todas as crianças a terem memorizado. Procedeu-se à realização da 1ª etapa do exercício durante a qual as crianças fizeram todas as supressões sem apresentarem dificuldade descobrindo as seguintes palavras: [patɐ], [pɔtɐ] e [pɒti]. A dada altura a professora da turma questionou-os se poderiam, com os círculos, construir a palavra [tapɐ]. As crianças disseram que não e uma delas disse que não existiam essas sílabas.

Na segunda etapa da tarefa, foram entregues às crianças as sílabas <po>, <ta>, <te> e <pa> e solicitou-se-lhes que, com elas, formassem palavras. Apareceram as seguintes: <papo>, <pota>, <pata>, <tapa>, <tapo>, <pote>. A professora da turma salientou o facto de, desta vez, ter aparecido a palavra [tapɐ] e também a palavra [patɐ], questionando as crianças para a razão de tal ter acontecido. As crianças justificaram dizendo que tinham sílabas para isso. A professora insistiu dizendo que ambas as palavras tinham as mesmas sílabas só que em posições diferentes. As crianças ficaram caladas e, passado um pouco, uma referiu que as sílabas não eram *mesmo iguais*, eram muito parecidas. A professora perguntou-lhe porquê e ela, após alguma reflexão, disse: “Elas aparecem escritas iguais só que a gente pode dizê-las de maneira diferente. Olha [ta] e [tɐ]. Vês? É diferente!”. É de referir que esta situação teve lugar na turma da professora que foi formanda do PNEP, levando a pensar que, nesta sala, a consciência fonológica já é de algum modo trabalhada.

4º exercício- Esconder as sílabas

Durante a explicação do exercício foram realizados alguns exemplos elucidativos da actividade que se iria propor. Após a realização desses exemplos por todas as crianças iniciou-se a actividade propriamente dita. As palavras utilizadas foram <borracha>, <garrafa>, <professor>, <janela>, <cavalo>, <música>, <médico>, <abelha>, <menino>, <caneta>, <caderno> e <mochila>. Durante o decorrer da tarefa os alunos nunca tiveram acesso à forma escrita de qualquer palavra, toda a actividade se realizou a partir da oralidade.

O resultado da observação é o que seguidamente se indica em tabela. De referir que, antes de produzirem o resultado obtido da palavra após a supressão combinada, as crianças analisavam a pseudopalavra obtida e, algumas vezes, conferiam aos grafemas, principalmente às vogais, fonemas diferentes daqueles

Tantei bem, possô, tantei?

que os mesmos grafemas tinham na palavra inicial. Por exemplo em <borra>, algumas crianças proferiram [burɐ] e não [bura].

Supressões Palavras	Supressão da última sílabas	Nº crian. correctas	Supressão da primeira sílabas	Nº crian. correctas	Supressão da sílabas do meio	Nº crian. correctas
borracha	borra	12	rracha	12	bocha	5
garrafa	garra	12	rrafa	10	gafa	3
professor	profe	12	fessor	7	prossor	3
janela	jane	12	nela	12	jala	3
cavalo	cava	12	valo	7	calo	7
música	musi	12	sica	7	muca	3
médico	medi	12	dico	7	meco	3
abelha	abe	12	belha	7	alha	3
menino	meni	12	nino	7	meno	3
caneta	cane	12	neta	10	cata	5
caderno	cader	12	derno	7	cano	8
mochila	mochi	12	chila	10	mola	5

3- Reflexão e sugestão de actividades

Margarida Alves Martins, em *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, afirma que já em 1946 Luria, (citado por Downing, 1984, pg 40), dizia:

«Um importante período no desenvolvimento da criança é caracterizado pelo facto de que, apesar de usar activamente um discurso gramatical e de designar com palavras apropriadas objectos e acções, a criança não é ainda capaz de tomar a palavra e as relações verbais como objectos para a sua consciência. Neste período uma palavra pode ser usada sem que seja notada pela criança, como se aquela fosse uma janela de vidro através da qual a criança olhasse o mundo ambiente sem suspeitar que ela tem a sua própria existência e as suas próprias características estruturais.» pg 92.

Os dois primeiros exercícios propostos surgiram exactamente da necessidade de, na preparação de crianças para a aprendizagem da leitura, ser necessário que elas aprendam a reflectir sobre a linguagem, a voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e a desenvolver a capacidade de reconhecer e analisar conscientemente as unidades de som da sua língua que podem ser palavras, sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas (Sim Sim, 2006b, pg 65). Estes dois exercícios abordam especificamente a consciência da palavra enquanto unidade da fala (Ora conta lá) e do carácter arbitrário da realização fonológica da palavra (Quem é o maior?).

Dos dados obtidos durante a realização do primeiro exercício proposto, **“Ora conta lá”** pode concluir-se que a maioria das crianças ainda não tem consciência da palavra enquanto unidade da fala. Nem em enunciado oral, nem no escrito as crianças demonstraram ser capazes de analisar uma frase e segmenta-la em unidades menores.

Alguns estudos, entre os quais Berthoud-Papandropoulou (1980), Berthoud-Papandropoulou et al. (1974), mencionam que o conceito de *palavra* é de compreensão tardia e que a sua utilização nas instruções para os exercícios pode influenciar o desempenho das crianças (Martins, 2000, pg 97). Este poderá ter sido um dos constrangimentos para um melhor desempenho das crianças nestes exercícios, no entanto outros autores entre os quais Friederici (1983), Van Kleeck (1984) e Barton (1985) são de opinião que os substantivos e adjectivos concretos são mais facilmente identificáveis do que as preposições, conjunções,

Tantei bem, possô, tantei?

artigos e outras palavras funcionais que não têm estatuto semântico autónomo (Martins, 2000, pg. 97). Nos casos que foram observados é patente que, algumas crianças, não identificaram os artigos como sendo palavras na produção oral nem na escrita. Uma das crianças mencionou que o artigo “a” não era palavra porque era muito pequeno.

A exemplo do que acontece relativamente ao desenvolvimento da consciência fonológica, também a respeito das relações entre consciência de palavra e aprendizagem da leitura existem diferentes opiniões. Alguns autores como Ehri (1979), Francis (1973), Valtin (1984), Kolinsky (1986) defendem que a consciência de palavra é uma consequência da aprendizagem da leitura. Outros como Evans, Taylor e Blum (1979) e Ryan (1980) julgam que a consciência de fronteira de palavra é um bom preditor da aprendizagem da leitura (Martins, 2000, pg. 98). A partir dos exercícios propostos às crianças deste estudo e relacionando os resultados obtidos por cada uma delas com o seu desempenho formal na iniciação da leitura pode referir-se que a aprendizagem da leitura está relacionada com a capacidade das crianças analisarem e segmentarem enunciados. Na realidade no decorrer deste estudo houve crianças que já lêem e que não conseguiram reconhecer as fronteiras de palavras e outras houve que, já dominando o mecanismo da leitura, identificaram todas as palavras incluindo artigos e preposições. As crianças que apresentam dificuldades em iniciar a aprendizagem da lecto-escrita não conseguiram identificar as palavras nos enunciados propostos logo, conclui-se que entre a aprendizagem da leitura e a consciência de palavra parece haver, à semelhança do que acontece entre a leitura e a consciência fonológica, uma relação biunívoca.

Na observação efectuada durante o segundo exercício “ **Quem é o maior?**” a maioria das crianças demonstrou ter consciência do carácter arbitrário do signo linguístico, observando as palavras proferidas independentemente do seu referente, porém houve ainda uma percentagem significativa de crianças que não conseguiu analisar a palavra para além do seu significado.

«Diremos, em conclusão, que as várias investigações feitas sobre a noção de palavra mostram que para as crianças em idade pré-escolar e no início de escolaridade primária é difícil isolar as palavras e identifica-las como um elemento do léxico, assim como é difícil manipular as palavras sem que os significados correspondentes sejam automaticamente afectados; parece também poder afirmar-se que nestas idades o termo

Tantei bem, possôr, tantei?

metalinguístico palavra está ainda mal adquirido (Martins, 2000, pg 98)»

Por tudo visto importa desenvolver durante a educação pré-escolar e no primeiro ano de escolaridade, actividades que permitam à criança desenvolver as suas competências linguísticas nomeadamente a consciência das características da língua. A tomada de consciência dessas características linguísticas não aparece como simples consequência do crescimento cognitivo ou linguístico da criança, logo implica a aplicação de tarefas específicas implementadas de modo sistemático e intencional. Exemplos de actividades que se podem desenvolver neste âmbito são as mencionadas em Adams, Foorman, Lundberg e Beeler no livro *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*.

Os dois exercícios seguintes, “**Sílabas Coloridas**” e “**Esconder as sílabas**”, consistem em tarefas de manipulação das unidades silábicas e envolvem um maior grau de complexidade do que as tarefas de identificação porque exigem que as crianças possuam um bom nível de consciência destas estruturas (Freitas, 2000, pg. 62).

No primeiro exercício o desempenho das crianças foi bastante satisfatório, principalmente os alunos da turma B. Demonstraram perceber as relações entre escrita e oralidade quando conseguiram formar palavras com as sílabas fornecidas oralmente respeitando os sons ouvidos e depois, na escrita, usando os grafemas disponíveis nas suas possíveis formas fónicas. Evidenciaram conhecimento explícito da língua quando conseguiram justificar as suas opções de forma clara, transmitindo nitidamente ter consciência de que a um grafema pode corresponder mais que um fonema. A aquisição desta competência é fundamental para que uma criança aprenda a ler e escrever português dado que a língua portuguesa baseia-se no princípio alfabético. A consciência dos sons da fala é a base da aprendizagem da decifração pois esta alicerça-se na correspondência grafema/fonema e a decifração é a sustentáculo da capacidade de compreensão textual (Sim Sim, 2009, pg. 25).

No decorrer do segundo exercício o desempenho das crianças confirmou o que teoricamente já era conhecido, que o grau de dificuldade nas tarefas de supressão cresce consoante se suprima a última, a primeira ou a sílaba do meio, respectivamente. Efectivamente o número de crianças a conseguir executar a tarefa foi decrescendo na medida em que o grau de dificuldade do exercício foi aumentando. Não alheio às dificuldades experimentadas pelas crianças, parece estar o facto de que os pedaços de palavras que restavam depois de suprimida a

Tantei bem, possô, tantei?

sílaba combinada, não formavam palavras mas sim pseudopalavras e, estabelecendo as crianças uma estreita relação entre o que ouvem e o seu referente, naturalmente podem rejeitar a pseudopalavra e mostrarem-se indecisas na resposta. Para correctamente realizar esta tarefa, as crianças demonstraram diversas competências: a de dividir silabicamente as palavras, a de identificar a 1ª, 2ª e 3ª sílabas, a de suprimir as sílabas pretendidas e, quando tinham que descobrir o que ficava, as crianças tiveram que aplicar os seus conhecimentos sobre as relações grafema/fonema. Fizeram-no quando em <caneta>, ao suprimirem a primeira sílaba se depararam com [netɐ] e pronunciaram [netɐ]. Nesta produção é visível que as crianças procuram uma palavra com um referente que lhes fosse familiar, mas para lá chegarem elas têm que saber que o fonema [e] corresponde ao grafema <e> e que a este grafema correspondem outros fonemas, entre eles o [ɛ] que lhes serviu para formar a palavra <netɐ>, para eles com sentido. Não estando bem trabalhada a relação grafema/fonema é normal que muitas crianças tenham apresentado dificuldades na realização deste exercício. Essas mesmas dificuldades evidenciar-se-ão na escrita destes alunos à medida que eles se forem tornando autónomos nessa competência. Surgirão dúvidas nos grafemas a aplicar e as crianças não serão capazes de analisar cada palavra e, à luz de conhecimentos adquiridos sobre o comportamento de alguns fonemas na escrita, encontrar a solução. Serão incapazes dessa reflexão porque não detêm os conhecimentos necessários para o fazer, porque as relações grafema/fonema não foram trabalhadas de forma evidente e regular aquando da aprendizagem da leitura e escrita nem anteriormente a esse momento.

Conclusão

A consciência fonológica envolve um conjunto de competências que ainda não são devidamente desenvolvidas antes e durante a aprendizagem da leitura e escrita. Apesar de aqui e ali se realizarem actividades que visem o seu desenvolvimento, elas não são aplicadas de modo sistemático e intencional.

«A análise da actividade docente neste domínio deixa a descoberto a inexistência de uma deliberada intenção pedagógica na promoção desta capacidade nas crianças, o que leva a que nem todos os alunos o desenvolvam de forma sistemática e consistente, reflectindo-se depois nas dificuldades na aprendizagem da decifração e, conseqüentemente na não automatização atempada dessa etapa da aprendizagem da leitura. (Sim Sim, 2006b, pg.31).»

Os alunos observados demonstraram algum conhecimento implícito da língua que lhes permite desde cedo comunicar com a comunidade envolvente. Através da interacção com os falantes da sua língua materna as crianças vão progredindo no conhecimento da língua e das suas estruturas, porém nesta fase específica de aprendizagem da lecto-escrita e naquela que imediatamente a precede, torna-se crucial a realização de um trabalho consistente, intencional e sistemático no sentido de transformar todo esse conhecimento implícito em explícito. É substancial que a criança desenvolva um conjunto de competências a nível de consciência fonológica que lhe permitirão descobrir e cimentar o conhecimento do princípio alfabético sem o qual o caminho para a decifração e posterior compreensão da leitura lhes será vedado ou, no mínimo, dificultado. No decorrer deste trabalho foi evidente que as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, apresentam igualmente um baixo desempenho nas actividades propostas.

Durante o desenrolar deste estudo, principalmente no decorrer do trabalho de campo e nas diligências a ele associadas foi possível perceber que, a par com o desenvolvimento da consciência fonológica, também outros aspectos de fulcral desenvolvimento na fase antecedente à aprendizagem formal da leitura e da escrita são descurados por professores do 1º ciclo e educadores de infância. Assim o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura são aspectos cuja responsabilidade de desenvolvimento educadores e professores empurram

Tantei bem, possô, tantei?

uns para os outros. Os primeiros porque consideram que o progresso de tais comportamentos só deve ser operado no 1º ciclo, esquecendo que o sugerido pelas Orientações Curriculares é uma abordagem à leitura e escrita no sentido de facilitar a emergência de comportamentos facilitadores da aprendizagem formal, e não uma introdução formal e clássica da lecto-escrita. Os segundos porque consideram que as crianças ao ingressarem no 1º ciclo já deveriam ter desenvolvido a linguagem oral e alguns conhecimentos sobre a linguagem escrita. Assim, alguns professores do 1º ciclo iniciam a aprendizagem da leitura sem aferir do facto de as crianças terem ou não desenvolvido outras competências anteriores facilitadoras de tão árdua tarefa.

Durante algum tempo as decisões políticas em relação à educação, pedagogicamente falando, foram norteadas pela perspectiva maturacionista de desenvolvimento que se iniciou no século XX por Arnold Gesell, Myrtle McGraw e Mary Shirley. Esta perspectiva apontava para a necessidade de a criança atingir um determinado nível de desenvolvimento cognitivo e de controlo grafo-perceptivo antes de iniciar a aprendizagem da decifração. Entendiam-se como pré-requisitos para a leitura o domínio de um conjunto de capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância lateral, de discriminação visual e auditiva e de amadurecimento mental. Para aprender a ler, a criança tinha que, anteriormente, passar por uma fase de actividades de grafismo e exercícios de lateralização que lhe conferiam as competências necessárias para a aprendizagem da lecto-escrita (Sim Sim, 2009). Esta perspectiva ainda preside à actuação de muitos educadores e professores do 1º ciclo. Daí que as crianças ingressem no 1º ciclo a saber pintar respeitando o contorno, diferenciar a direita da esquerda, recortar, porém sem terem desenvolvido um contacto intencional com a linguagem escrita através do manuseamento de material escrito diferenciado, sem terem sido devidamente aproveitadas as manifestações de conhecimento sobre a leitura e escrita por elas demonstradas. Ao entrar no 1º ciclo, a criança depara-se com o ensino formal da leitura e escrita, muitas vezes descontextualizado na medida em que este é proposto à criança de forma simbólica a partir de manuais na grande maioria dos casos.

Sem dúvida que antes do ensino formal a criança deve realizar actividades que visem o desenvolvimento da linguagem oral, de comportamentos emergentes de leitura e de consciência fonológica porque através deles a criança ganha competências indispensáveis ao sucesso na aprendizagem da leitura, entre elas o robustecimento da vontade de aprender a ler sem a qual dificilmente qualquer criança lerá.

Tantei bem, possôr, tantei?

Para bem das nossas crianças e do reflexo da nossa política de educação além fronteiras, convém que nos deixemos de jogos de empurra e que cada um faça o seu trabalho cooperando com os antecedentes e precedentes. Falamos da tão debatida articulação entre ciclos que tanto se deseja que exista, mas para a qual os documentos de referência emanados pelo ministério em pouco contribuem. Para que haja articulação é necessário que os programas de cada um dos ciclos para isso contribuam. É igualmente preciso que se faça formação ao pessoal docente antes de exigir resultados. É indispensável que se criem condições para que todos conheçamos efectivamente o que se pretende no ciclo posterior ao nosso a fim de preparar as crianças para lá entrar, assim como é fulcral conhecer a realidade do ciclo que nos antecede para compreendermos as dificuldades aí existentes. Para que tudo isto aconteça é imprescindível que se leve em linha de conta as opiniões de profissionais de referência que estejam em contacto directo com a realidade diária das escolas.

Todavia, a realidade é que cada profissional de ensino queda-se pelo seu ciclo e pelos problemas a ele inerentes. Cada professor conhece a sua realidade e por mais reuniões para debate de problemas inter-ciclo, por mais actividades comuns a vários ciclos que se promovam, o facto é que a essência de cada realidade só é compreendida quando é vivida e as soluções só aparecem quando surgem de uma reflexão ponderada e baseada em conhecimento efectivo.

A actividade desenvolvida por inerência das funções atribuídas pelo PNEP aliadas às diligências efectuadas no decorrer deste estudo permitiram-me aferir das realidades intrínsecas a dois ciclos, o anterior e o da aprendizagem da leitura e escrita. Deste modo posso concluir que é necessário fazer um esforço de aproximação entre eles, promover troca de saberes e de actividades desenvolvidas, de dificuldades sentidas e de sugestões para as ultrapassar. É preciso espírito de entreajuda sem culpas atribuídas nem sentimentos de “eles que façam que têm mais tempo” ou “eles é que têm um currículo a cumprir, não somos nós”, é necessária a existência de formação especializada disponibilizada gratuitamente para o formando e baseada num conhecimento profundo das necessidades para que possa a elas realmente dar resposta. É importante que os programas de Língua Portuguesa para o 1º ciclo façam alusão de forma directa ao desenvolvimento da consciência fonológica antes e durante a aprendizagem da leitura e escrita (que não termina no 1º ano de escolaridade) e que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar deixem de ser meras orientações e passem a ser um documento mais exigente no cumprimento das competências nele expressas e mais específico no estabelecimento das mesmas.

Tantei bem, possô, tantei?

De uma produtiva formação do pessoal docente e da efectiva cooperação entre ciclos poder-se-á antever a dissipação de angústias de professores que diariamente se confrontam com crianças que, tal como o Emanuel, inspirador do título deste trabalho, chegam ao final do 1º ano de escolaridade sem conseguirem compreender e operacionalizar as técnicas da leitura e escrita. O Emanuel concluiu o 1º ano, há 20 anos atrás, sem que nenhum dos docentes envolvidos na sua aprendizagem conseguisse dar resposta aos seus problemas de articulação e de aprendizagem. Ele motivou para a procura de soluções aqueles que com ele diariamente trabalharam. Hoje, será que conseguíamos dar-lhe a solução adequada?

A hipótese de formação contínua em diversos agrupamentos, graças a projectos em curso¹⁰, porém a cooperação depende da vontade dos docentes envolvidos. Motivado pela frequência na formação FEP, os coordenadores de departamento do 1º ciclo e pré-escolar do agrupamento no qual lecciono, estão a produzir um documento onde se pretende fazer a ponte entre os dois ciclos: Nesta ponte o desenvolvimento da consciência fonológica aparece como uma das traves mestras. Esperamos que com ele possamos contribuir para que o processo de aquisição de competências pelas crianças se realize de modo mais linear e mais produtivo.

¹⁰ Formação do Ensino do Português – protocolo entre a Escola Superior de Educação de Coimbra e vários agrupamentos – destina-se a docentes do pré-escolar, 1º e 2º ciclo e docentes da Educação Especial.

Bibliografia

Adams, M. et al. (1998). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. 1ª edição, Artmed Editora S.A.

Castro, S. e Gomes, I.(2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. 1ª edição, Universidade Aberta, Lisboa.

Correia, I. (2010). *Isso não soa bem: a consciência fonológica do lado de lá-reflexão em torno de exercícios de consciência fonológica no primeiro ciclo*. Exedra. **9**: 119-131.

Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: instrumentos de análise*. 1ª edição, 3ª impressão, Universidade Aberta, Lisboa.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. 1ª edição, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Freitas, G. (2003). *Consciência fonológica: rimas e aliteraões no português brasileiro*. Letras de Hoje. **132**: 155-170

Freitas, M^a. e Santos, A. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. 1ª edição, Edições Colibri e Associação de Professores de Português.

Freitas, M^a. et al (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. 1ª edição, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Tantei bem, possô, tantei?

González, J. e González, M^a (2001). *Consciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoria, evaluacion e intervencion*. 4^a edição, Editorial Sintesis.

Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. 2^a edição, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Mateus, M. et al (2003). *Gramática da língua Portuguesa*. 7^a edição, Caminho, Lisboa.

Moraes, A. (1997). *A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. 1^a edição, Vetor, Editora Psico-Pedagógica LTDA, São Paulo.

Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. 1^a edição, Fundação Caloute Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Sim Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. 1^a edição, 2^a impressão, Universidade Aberta, Lisboa.

Sim Sim, I. (2006a). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 4^a edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.

Sim Sim, I. et al (2006b). *Ler e ensinar a ler*. 1^o edição, Edições Asa.

Sim Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. 1^a edição, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Tantei bem, possô, tantei?

Viana, L. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler-da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. 1ª edição, Edições Asa, Porto.

Viana, L. (2007). *Aprender a ler: apenas uma questão de métodos?*. ABZ da Leitura, www.casadaleitura.org.

Yavas, H. e Lamprecht (1991). *Avaliação fonológica na criança: reeducação e terapia*. 1ª edição, Artmed Editora.

Tantei bem,possôr, tantei?

Tantei bem, possôr, tantei?

Anexos

Tantei bem, possôr, tantei?

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRA

REQUERIMENTO

Célia Manuel Sim Sim Dias Jesus, docente do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo de Recrutamento 110, portadora do BI nº 7659996, emitido em 5/9/2003, pelo Arquivo de Identificação de Coimbra, com funções de Formadora Residente do Programa Nacional de Ensino do Português neste agrupamento, vem por este meio requerer a V. Exa. autorização para desenvolver um estudo no âmbito da Consciência Fonológica, mais especificamente Consciência Silábica e Intrassilábica com as crianças de 5 e 6 anos que frequentam o Jardim de Infância de Mira. Este estudo insere-se no Curso de Mestrado do Ensino da Língua Portuguesa, nomeadamente na tese final, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra e pretende aferir do nível de consciência silábica e intrassilábica das crianças em idade pré-escolar e fazer um levantamento de eventuais lacunas na oralidade. Num momento posterior pretende verificar-se se as lacunas identificadas a nível oral influenciam a aprendizagem da leitura/escrita propondo estratégias de superação a fim de proporcionar uma melhor iniciação à leitura e escrita.

Consciente da importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica nas crianças desde a pré-escola e dos poucos conhecimentos que os docentes possuem nesta área, julgo pertinente, para toda a comunidade educativa, o trabalho que me proponho realizar.

Pede deferimento

Mira, 15 de Fevereiro de 2010

A Docente

(Célia Manuel Sim Sim Dias Jesus)

Tantei bem,possôr, tantei?

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRA

REQUERIMENTO

Célia Manuel Sim Sim Dias Jesus, docente do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo de Recrutamento 110, portadora do BI nº 7659996, emitido em 5/9/2003, pelo Arquivo de Identificação de Coimbra, com funções de Coordenadora de Departamento do 1º ciclo neste agrupamento, vem por este meio requerer a V. Exa. autorização para desenvolver um estudo no âmbito da Consciência Fonológica, mais especificamente Consciência Silábica e Intrassilábica com as crianças de 6 e 7 anos que frequentaram o Jardim de Infância de Mira no ano transacto e, no presente ano lectivo frequentam a Escola do 1º Ciclo de Mira nomeadamente as turmas das Professora Rosa Vinhas e Albina Costa. Este estudo insere-se no Curso de Mestrado do Ensino da Língua Portuguesa, nomeadamente na tese final, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra e pretende aferir do nível de consciência silábica e intrassilábica das crianças em idade pré-escolar, fazer um levantamento de eventuais lacunas na oralidade e da sua repercussão na aprendizagem da lecto-escrita.

Consciente da importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica nas crianças desde a pré-escola e dos poucos conhecimentos que os docentes possuem nesta área, julgo pertinente, para toda a comunidade educativa, o trabalho que me proponho realizar.

Pede deferimento

Mira, 22 de Novembro de 2010

A Docente

(Célia Manuel Sim Sim Dias Jesus)

Tantei bem, possôr, tantei?

Autorização

Mestrado em Ensino da Língua Portuguesa

Âmbito do projecto: Consciência Silábica e Intrassilábica

Eu, _____ (Encarregado(a) de Educação),
do(a) aluno(a) _____ autorizo o(a) meu educando a
participar no projecto acima mencionado, sob a responsabilidade da docente **Célia
Manuel Sim Sim Dias Jesus**.

Assinando esta autorização estou ciente que:

1. A referida docente deslocar-se-á ao Jardim de Infância para observar a produção oral das crianças.
2. Esta observação far-se-á entre Março e Julho de 2010.
3. A docente responsável pelo projecto poderá propor alguns jogos de consciência fonológica às crianças.
4. No decorrer da investigação serão preenchidas grelhas de observação.
5. Os nomes e restantes dados das crianças serão mantidos em sigilo.
6. Não serão tiradas fotografias ou produzidos filmes.
7. Os resultados obtidos a partir da pesquisa serão, posteriormente, comunicados à Direcção do Agrupamento que decidirá a pertinência da sua divulgação pelos órgãos pedagógicos da escola;
8. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em poder da coordenadora de estabelecimento do Jardim de Infância de Mira e a outra com a docente responsável pelo projecto.

Mira, _____ de _____ de 20____.

A Coordenadora de Estabelecimento

O Encarregado de Educação

Tantei bem, possô, tantei?

Autorização

Mestrado em Ensino da Língua Portuguesa
Âmbito do projecto: Consciência Silábica e Intrassilábica

Eu, _____ (Encarregado(a) de Educação),
do(a) aluno(a) _____ autorizo o(a) meu educando a
participar no projecto acima mencionado, sob a responsabilidade da docente **Célia
Manuel Sim Sim Dias Jesus**.

Assinando esta autorização estou ciente que:

1. A referida docente deslocar-se-á à escola para observar a produção oral e escrita das crianças.
2. Esta observação far-se-á entre Novembro e Dezembro de 2010.
3. A docente responsável pelo projecto poderá propor alguns jogos de consciência fonológica às crianças.
4. No decorrer da investigação serão preenchidas grelhas de observação.
5. Os nomes e restantes dados das crianças serão mantidos em sigilo.
6. Não serão tiradas fotografias ou produzidos filmes.
7. Os resultados obtidos a partir da pesquisa serão, posteriormente, comunicados à Direcção do Agrupamento que decidirá a pertinência da sua divulgação pelos órgãos pedagógicos da escola;
8. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em poder da coordenadora de estabelecimento da Escola do 1º Ciclo de Mira e a outra com a docente responsável pelo projecto.

Mira, _____ de _____ de 20____.

A Coordenadora de Estabelecimento

O Encarregado de Educação

Tantei bem, possôr, tantei?

Actividade: Os que rimam

Domínio: oralidade

Conteúdo: consciência silábica: rima, conjunto de sons

Idade: 5 anos

Duração: 40 minutos

Materiais necessários: cartaz, imagens, folhas, marcadores

Objectivos:

- estimular a sensibilidade rimática;
- estimular a consciência de repetição fónica em sílaba final.

Descrição da actividade:

A educadora começa por dialogar com as crianças a fim de, com elas, identificar várias palavras que rimem e de recordar a noção de rima.

Apresenta, seguidamente, um cartaz à turma onde existem várias imagens (limão, cão, banana, melão, coração, pêra, sabão e balão). As crianças vêem as imagens e nomeiam os elementos lá representados.

De seguida, a educadora propõe às crianças que descubram, no cartaz, os elementos que não pertencem ao mesmo padrão rimático e que justifiquem a sua opinião.

Por fim a educadora dá a cada criança uma folha com uma imagem (pão) e uma outra com imagens diversas. Propõe-lhes que escolham, do conjunto de imagens apresentado, aquelas que rimam com a palavra “pão”, que as recortem e colemb na

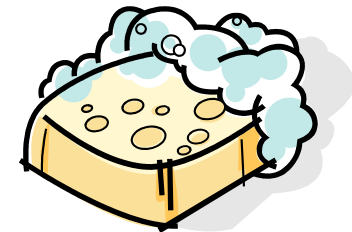
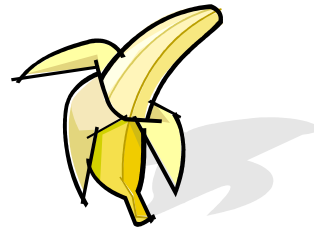
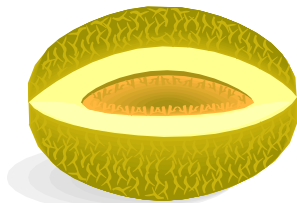
Tantei bem,possôr, tantei?

folha onde se encontra a imagem do pão. Procederá de modo idêntico para a imagem de “bota”.

Para finalizar far-se-á uma reflexão oral sobre o trabalho efectuado e as aprendizagens dele retiradas.

Tantei bem, possô, tantei?

Identifica os elementos que não pertencem ao conjunto fónico:



Tantei bem, possô, tantei?

Agrupa os elementos por padrões rimáticos:



Tantei bem, possôr, tantei?



Tantei bem, possô, tantei?



Tantei bem, possô, tantei?

Actividade: Começo como tu

Domínio: oralidade

Conteúdo: consciência silábica e intrassilábica: aliteração, conjunto de sons

Idade: 5 anos

Duração: 40 minutos

Materiais necessários: imagens

Objectivos:

- estimular a atenção e discriminação auditiva;
- estimular a consciência de repetição fónica em sílaba inicial.

Descrição da actividade:

Serão mostradas imagens às crianças 3 imagens – capa, tijolo, boneca – e identificadas as palavras a elas referentes. De seguida identificar-se-á o grupo inicial de sons de cada palavra (1ª sílaba): capa – ca.

Serão, depois, mostradas outras três imagens (dado, casa, cama) e as crianças produzirão as palavras a elas referentes e identificarão aquela que tem o mesmo conjunto de sons inicial da palavra dada. Proceder-se-á de modo idêntico para as restantes imagens: tijolo (telhado, tinta, tigre), boneca (borracha, bota, colar).

Seguidamente as crianças colocar-se-ão em círculo sentadas no chão. De um saco cada uma retirará uma imagem e escondê-la-á. Quando todas tiverem um cartão, consoante o pedido da educadora, cada criança levantar-se-á, mostrará a sua imagem, dirá o que ela representa e produzirá outra palavra com o mesmo grupo de sons inicial.

As imagens no saco serão: livro, cama, máquina, lápis, menino, caracol, árvore, televisão, computador, rosa, bola, carro, pássaro, toalha e baloiço.

Tantei bem, possô, tantei?

Actividade: Não me escapas

Domínio: oralidade

Conteúdo: Consciência intrassilábica: Ataque Ramificado e Coda

Idade: 5 anos

Duração:

Materiais necessários: Trava-línguas

Objectivos:

- estimular a atenção e discriminação auditiva;
- identificar o constituinte complexo CCV.

Descrição da actividade:

A educadora explica que vai dizer uma frase onde se repetirá o conjunto de sons [pr]. Pede às crianças que, sempre que ouvirem o conjunto de sons pretendido, levantem o braço e repitam a palavra onde o ouviram.

Proceder-se-á de igual modo para [tr], [dr] e [br].

Frases a utilizar:

[pr]- “ O primo do Paulo partiu o prato de prata ao pregar um prego na prateleira.”

“ A professora Preciosa levou um livro para os meninos aprenderem a ler.”

[tr] – “ Tigre tigrado trincou um tremço que encontrou e, uma perdiz que voou, não o trincou porque não quis.”

“ Está o céu estrelado? Quem o estrelaria? Quem o estrelou grande estrela seria.”

Tantei bem, possô, tantei?

[dr] – “ Se o Pedro é preto, o peito do Pedro é preto e o peito do pé do Pedro também é preto.”

“ Padre Pedro pinta pregos, Padre Pedro prega pregos.”

[br].- “ A Bruna brinca com a pedra, a pedra é branca e brilha. A Bruna brinca com a pedra branca e brilhante.”

Tantei bem, possô, tantei?

Actividade: Parte um prato

Domínio: oralidade

Conteúdo: consciência intrassilábica: ataque ramificado e coda

Idade: 5 anos

Duração: 30 minutos

Materiais necessários: frases tipo trava-línguas

Objectivos:

- trabalhar constituintes intrassilábicos complexos;
- estimular a criança a articular padrões CCV e CVC;
- fomentar a aquisição de estruturas complexas pela criança;
- incentivar a produção espontânea;
- estimular a memorização.

Descrição da actividade:

A educadora explicará aos meninos que irão dizer frases muito difíceis, daquelas que custam a pronunciar, parecidas às trabalhadas num jogo já efectuado “ Não me escapas”. Explicar-lhes-á que dirá a frase e que eles deverão repeti-la, primeiro devagar e depois cada vez mais depressa.

O primeiro passo será ouvir a educadora e depois tentar. Após a primeira tentativa deverão explicar as dificuldades que tiveram. Depois cada um tentará dizer a frase e os colegas irão descobrir os enganos.

“ A Patrícia partiu um prato, um prato a Patrícia partiu.”

“A tia limpa um prato com um trapo, o trapo limpa o prato da tia.”

“ Abarco e abraço o berço e o barco.”

Tantei bem, possô, tantei?

“ Em três pratos de trigo comem três tristes tigres.”

“ Fígado frito, figado frio, fígado frio, figado frito.”

“ Graça, a caixa grossa de graxa é de graça.”

“ Há quatro quadros três, e três quadros quatro.”

“ Luísa lustrava o lustre listrado e o lustre lustrado luzia.”

“ Menina que a salsa verde pisa, bem a pisa, mal a pisa, na ponta da pia a pisa.”

Actividade: A brincar com as sílabas

Domínio: oralidade

Conteúdo: Consciência silábica

Idade: 5 anos

Duração: 30 minutos

Materiais necessários: jogo, dados, peões, cartas com imagens.

Objectivos:

- estimular a atenção e discriminação auditiva;
- identificar sílabas simples e complexas.
- reforçar a capacidade das crianças de analisar palavras em sílabas

Descrição da actividade:

A Educadora apresenta o jogo, tipo jogo da glória, em que as crianças deverão jogar o dado e movimentar o seu peão tantas casas quantas as ditadas pelo referido. Ao parar na casa que lhes foi destinada, a criança deverá tirar uma carta do baralho, onde se encontram de cabeça para baixo, virá-la e observar a imagem. Deverá, de seguida, proceder à tarefa indicada na casa. As tarefas poderão ser: dividir a palavra sugerida pela imagem em sílabas, arranjar uma rima para a palavra sugerida ou produzir uma palavra que comece pelo mesmo som que a palavra sugerida pela imagem. A maioria das casas sugere a divisão silábica, pois este é o objectivo principal do jogo, porém, entendeu-se aproveitar a actividade para treinar competências várias. A maioria das imagens das cartas remetem para palavras com constituintes complexos a fim de poder observar o desempenho das crianças na sua divisão por sílabas. No percurso do jogo também haverá casas de voltar atrás, de jogar de novo a fim de estimular as crianças. Ganhará o jogador que primeiro terminar o percurso.

Tantei bem, possôr, tantei?

Actividade: Ora conta lá...

Domínio: oralidade

Conteúdo: consciência de fronteira de palavra

Idade: 6 anos

Duração: 30 minutos

Materiais necessários: cartões com símbolos para cada frase

Objectivos:

- identificar palavras num continuum sonoro;
- identificar palavras num enunciado escrito.

Descrição da actividade:

A professora explica às crianças que produzirá algumas frases e que eles deverão escutá-las com atenção para puderem contar as palavras que delas fazem parte. Devem, seguidamente, pintar tantos símbolos quantas palavras ouvirem na frase. A primeira frase: “O João come o bolo.” será produzida numa primeira vez de forma rápida: [uʒuã kɔmubolu] e numa segunda de forma lenta: [u ʒuãu kɔmi u bolu] . De ambas as vezes as crianças devem registar o que ouvem. Proceder-se-á de modo idêntico para outras duas frases: “Os amigos da Mariana vão à praia.” e “De repente começou a chover.”.

Numa segunda fase, a professora apresentará às crianças as frases escritas, uma de cada vez. As crianças terão que contar as palavras que fazem parte de cada frase e registar o número.

Tantei bem, possô, tantei?

Actividade: Quem é o maior?

Domínio: oralidade

Conteúdo: consciência silábica; consciência de arbitrariedade do signo linguístico

Idade: 6 anos

Duração: 30 minutos

Materiais necessários: pares de palavras

Objectivos:

- Identificar a sílaba enquanto elemento constituinte da palavra,
- Trabalhar a noção de arbitrariedade do signo linguístico.

Descrição da actividade:

A professora pronunciará um par de palavras de cada vez e questionará as crianças sobre qual delas é a maior. A criança terá que justificar e registar a sua escolha.

Os pares de palavras utilizados nesta actividade serão:

ambulância – carro

boi – borboleta

casa – formiga

elefante – gato

hipopótamo – zebra

leão - mosquito

mar – pássaro

montanha – flor

sol – estrela

urso - caranguejo

Actividade: Sílabas coloridas

Domínio: oralidade

Conteúdo: Consciência silábica

Idade: 6 anos

Duração: 30 minutos

Materiais necessários: círculos coloridos; cartões com sílabas

Objectivos:

- desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processos de substituição.
- desenvolver a capacidade de relacionar fonema/grafema.

Descrição da actividade:

Numa primeira fase a professora apresenta quatro círculos no quadro e explica às crianças que cada um deles representa uma sílaba: o círculo preto representa [pa], o amarelo [pɔ], o branco [tɐ] e o vermelho [ti]. A professora aponta cada círculo e as crianças repetem a sílaba por ele representada. Depois de memorizada a associação cor do círculo/sílaba, mediante exercícios de repetição, a professora fixa o círculo preto e ao lado coloca o branco. As crianças dizem as sílabas isoladamente e, posteriormente, a palavra na totalidade. De seguida formam uma frase com a palavra encontrada. De seguida a professora substitui o círculo preto pelo amarelo. As crianças identificam as sílabas e a palavra. Constroem outra frase incluindo a nova palavra. Após isto a professora substitui o círculo branco pelo vermelho e as crianças devem descobrir a nova palavra e com ela formar frase.

Numa segunda fase a professora fornece às crianças as sílabas: <po>, <ta>, <te> e <pa> e solicita que, com elas formem as palavras possíveis. Depois de construídas as palavras, as crianças devem lê-las.

Tantei bem, possô, tantei?

Actividade: Esconder as sílabas

Domínio: oralidade

Conteúdo: Consciência silábica

Idade: 6 anos

Duração: 30 minutos

Materiais necessários: palavras, canetas

Objectivos:

- desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processos de supressão.

Descrição da actividade:

Os alunos fazem a divisão silábica de uma palavra dada pela professora usando uma caneta de cor diferente para representar cada sílaba ordenadas da esquerda para a direita. A professora retira uma caneta e o aluno terá que dizer quais as sílabas restantes. Numa primeira fase será retirada a última sílaba de cada palavra, numa segunda etapa a primeira e, para finalizar a segunda (do meio). Todas as palavras trabalhadas serão trissilábicas.

Tantei bem, possô, tantei?

Palavras utilizadas	Supressão 3 ^a	Supressão 1 ^a	Supressão 2 ^a
borracha			
garrafa			
professor			
janela			
cavalo			
música			
médico			
abelha			
menino			
caneta			
caderno			
mochila			